

ROBERTO MIGUEL SILVA ALBERTO

**AS ATITUDES E OS COMPORTAMENTOS
DISCIPLINARES DOS ALUNOS PERANTE A
EUAÇÃO FÍSICA**

- UM ESTUDO POR GÉNERO E POR CICLO DE ENSINO -

JÚRI

**Presidente: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa
Orientadora: Professora Doutora Carla Alexandra Ramalho de Sena Martins
Arguente: Professora Doutora Ana Maria Favita Carita de Magalhães**

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

ROBERTO MIGUEL SILVA ALBERTO

**AS ATITUDES E OS COMPORTAMENTOS
DISCIPLINARES DOS ALUNOS PERANTE A
EUAÇÃO FÍSICA**

- UM ESTUDO POR GÉNERO E POR CICLO DE ENSINO -

Seminário/Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física e Desporto Escolar no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Presidente: Professor Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa.

Orientadora: Professora Doutora Carla Alexandra Ramalho de Sena Martins.

Arguente: Professora Doutora Ana Maria Favita Carita de Magalhães.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

Dedicatória

Aos meus pais e irmã por estarem sempre comigo.
À minha namorada Andreia pela compreensão, paciência e amor.
Ao meu filho Afonso por ser a minha motivação.

Agradecimentos

A todas as pessoas que influenciaram a minha caminhada pessoal e académica: Família, Amigos, Colegas, Professores, Treinadores e Funcionários.

À minha Orientadora Professora Doutora Carla Martins pela sua competência, dedicação, conselhos e apoio que me dispensou.

À professora Doutora Ana Marreiros pelo conhecimento, disponibilidade e amabilidade que demonstrou.

Ao amigo e Mestre Ricardo Santos pela sua contribuição.

À Direção do Agrupamento de Escolas Rio Arade por ter permitido a realização deste estudo e aos professores e alunos por terem contribuído de forma imprescindível para a sua desenvoltura.

Muito obrigado.

Resumo

O estudo procura analisar o gosto e a satisfação na Educação Física (EF), a importância concedida à EF e os comportamentos de disciplina e indisciplina dos alunos em função do género e ciclo de ensino.

O estudo tem ainda o objetivo de aferir as associações estabelecidas entre as atitudes de «gosto e satisfação na EF», «importância concedida à EF» com os comportamentos de «disciplina e indisciplina» dos alunos em função do género e do ciclo de ensino.

Recorremos a dois instrumentos, Questionário de Atitudes dos Alunos em EF (QAAEF) e Inquérito de Condutas Disciplinares e Indisciplinares em EF (ICDIEF) por forma a testarmos as hipóteses de investigação (H1 e H2). Foram aplicados no mesmo momento a 204 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos, pertencentes ao 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico de duas escolas de um Agrupamento de escolas do Algarve.

Resultados:

- Alunos do género masculino pertencentes ao 2º e 3º Ciclo de ensino apresentam maior gosto e satisfação na aula de EF comparativamente ao género feminino;
- Alunos do 2º Ciclo de ensino apresentam maior gosto e satisfação na aula, concedem maior importância à EF e referem ser mais disciplinados e menos indisciplinados que os alunos do 3º Ciclo de ensino;
- Para alunos do género masculino pertencentes ao 2º e 3º Ciclo de ensino verifica-se uma associação entre gosto e satisfação na EF e comportamentos de disciplina;
- Para alunos do género feminino pertencentes ao 2º e 3º Ciclo de ensino observa-se que quer o gosto e satisfação quer a importância concedida à EF para além de se associarem aos comportamentos de disciplina, têm inclusivamente, uma associação negativa com os comportamentos de indisciplina;
- No 2º Ciclo de ensino somente o gosto e satisfação na EF tende a estar associado de forma negativa com os comportamentos de indisciplina;
- No 3º Ciclo de ensino quer o gosto e satisfação quer a importância concedida à EF correlacionam-se com os comportamentos de disciplina.

Confirmam-se as hipóteses. O género e o ciclo de ensino diferem nas associações entre as atitudes face à EF (gosto, satisfação e importância) e os comportamentos (disciplina e indisciplina).

Palavras-chave: Educação Física; Atitudes; Satisfação; Importância; Disciplina; Indisciplina.

Abstract

The present research analyses satisfaction, importance given to Physical Education (PE), discipline and undisciplined behaviors of students, according to gender and educational grade.

This study also examines the associations between «satisfaction in PE», «importance given to PE» with «disciplined and undisciplined behaviors» according to their gender and educational grade.

For this purpose, the study uses two important instruments: PE Student Attitudes Questionnaire (QAAEF) and PE Disciplinary and Undisciplinary Behaviors Survey (ICDIEF) in order to test two hypotheses (H1 and H2) in 204 students (aged between 10 and 19 years old belonging 2nd and 3rd grade), from two schools in the Algarve.

Main results:

- The PE student satisfaction is stronger for the masculine gender;
- The 2nd grade shows greater class satisfaction and gives greater PE importance, as well presents to be more disciplined and less undisciplined than 3rd grade;
- The masculine gender presents a positive association between PE satisfaction and discipline behaviors;
- In the female gender, satisfaction and importance given to PE are positively associated with discipline behaviors and negatively associated with undisciplined behaviors;
- In the 2nd grade only satisfaction in PE is negatively associated with behaviors of indiscipline
- In the 3rd grade, both, satisfaction and importance given to PE are positively correlated to disciplined behaviors.

The hypothesis were confirmed. The gender and the educational grade differ in the associations between attitudes to PE (satisfaction and importance) and the behavior (disciplinary and undisciplinary).

Keywords: Physical Education; Attitudes; Satisfaction; Importance; Discipline; Indiscipline.

Abreviaturas

AFCP	Análise Fatorial de Componentes Principais
DCLP	Dicionário Completo de Língua Portuguesa
EF	Educação Física
CEB	Ciclo de Ensino Básico
QAAEF	Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ICDIEF	Inventário de Condutas de Disciplina e Indisciplina em Educação Física
PEA	Processo de Ensino Aprendizagem
PNEF	Programas Nacionais de Educação Física

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	10
CAPÍTULO I - Enquadramento Teórico	
1. Educação, Sistema Educativo e Educação Física.....	15
2. A Atitude	17
2.1 Gostar, ter satisfação.....	18
2.2 Conceder importância.....	19
2.3 Estudos sobre as atitudes dos alunos face à Educação Física	19
3. O Comportamento	21
3.1 Comportamento de disciplina.....	22
3.2 Comportamento de indisciplina.....	23
3.2.1 Causas da indisciplina	26
4. Estudos das Atitudes vs Comportamentos Disciplinares em Educação Física	28
5. Modelos da Predição do Comportamento	28
5.1 Da teoria da ação refletida à teoria do comportamento planeado.....	29
CAPÍTULO II - Metodologia	
1. Natureza e Cronograma de Investigação	36
2. Amostra	36
3. Instrumentos.....	38
3.1 QAAEF	38
3.2 ICDIEF.....	39
3.2.1 Processo de tradução do ICDIEF	40
4. Procedimentos Protocolares.....	43
CAPÍTULO III - Apresentação e Discussão dos Resultados	
1. Propriedades Métricas dos Instrumentos	45
1.1 QAAEF.....	45
1.2 ICDIEF	46
2. Análise das Atitudes dos Alunos – QAAEF	47
2.1 Diferenças face ao género e ciclo de ensino	47
3. Análise dos Comportamentos Disciplinares dos Alunos - ICDIEF	50
3.1 Diferenças face ao género e ciclo de ensino	47
4. Associação entre as Atitudes e os Comportamentos Disciplinares.....	52
4.1 Por Género	52
4.2 Por Ciclo de ensino	52
CAPÍTULO IV - Conclusões	
1. Conclusões e Recomendações	56

2. Referências Bibliográficas	59
Apêndices	65
Apêndice I – Questionario aos alunos	66
Apêndice II – ICDIEF	70
Apêndice III - Consentimento informado	71
Anexos	71
Anexo I – Outputs SPSS	72

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1. Modelo conceptual da questão de investigação	11
Ilustração 2. Modelo da teoria da ação refletida..	31
Ilustração 3. Modelo da teoria do comportamento planeado..	33
Ilustração 4. Conceptualização do problema com resultados de H1	52
Ilustração 5. Conceptualização do problema com resultados de H2	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Cronograma de investigação	36
Tabela 2. Amostra.....	37
Tabela 3. Instrumentos	38
Tabela 4. Caracterização do painel de tradutores	41
Tabela 5. Caracterização do painel de retroversores	41
Tabela 6. ICDIEF - Versão portuguesa final	43
Tabela 7. Procedimentos e protocolo de instrumentos.	44
Tabela 8. Média dos itens do QAAEF da totalidade da amostra	47
Tabela 9. Médias fatoriais do QAAEF e teste t <i>student</i> por género e ciclo de ensino.....	48
Tabela 10. Média dos itens do ICDIEF da totalidade da amostra	50
Tabela 11. Médias fatoriais do ICDIEF e teste t <i>student</i> por género e ciclo de ensino	51

Introdução

Cada vez mais os professores deparam-se com vários desafios diários (comportamentais, atitudinais, emocionais, pedagógicos, etc.) que estão de certa forma ligados à diversidade social existente na nossa sociedade (Correia, 2014; Estrela, 1992; Silva, 2013; Velez, 2010) e que consequentemente refletem alunos com diferentes valores, sentimentos, interesses e motivações face à escola e à aula de Educação Física (EF) (Estrela, 1992; Oliveira & Gerzeli, 2008; Silva, 2013).

Uma vez que a atitude é formada por crenças e permeia em tudo aquilo que fazemos, influenciando a realização da maioria das atividades (Brandão 2002; Silverman & Subramaniam, 1999) parece-nos pertinente compreender a forma como aquela está associada aos comportamentos disciplinares dos alunos em contexto de aula de EF.

Se à “atitude é atribuído um papel diretor, enquanto predispõe o comportamento do sujeito (transportando uma carga afetiva que interfere nas reações ou na maneira de ser em relação a determinada(s) pessoa(s), objeto(s) e situação(ões))” (Henrique & Januário, 2005, p. 40), e, é a disposição positiva ou negativa face a uma pessoa, objeto ou instituição (Ajzen, 2005), torna-se fundamental compreender a ligação da atitude com os comportamentos de disciplina e indisciplina, pois um dos aspetos que mais desafia os docentes e investigadores na área da EF é a compreensão dos aspetos cognitivos que estão na base dos comportamentos dos alunos na aula de EF (Moreno, Cervelló, Gallindo & Villodre, 2007). Neste âmbito, os comportamentos de indisciplina parecem figurar entre os que mais frequentemente apresentam uma relação negativa com o processo de ensino aprendizagem (PEA) (Esteban, Fernández, Díaz & Contreras, 2012; Januário, Mesquita & Rosado, 2006; Moreno et al., 2007; Moreno, Cervelló, Gallindo, 2007).

Perante esta realidade, desenvolveu-se de um estudo do tipo quantitativo, com um desenho transversal e não experimental do tipo correlacional procurando cumprir os seguintes pontos:

i) **Questão de investigação**

“Quais as associações estabelecidas entre as atitudes de «gosto e satisfação na EF» e «importância concedida à EF» com os «comportamentos de disciplina e indisciplina» dos alunos em função do género e do ciclo de ensino?”

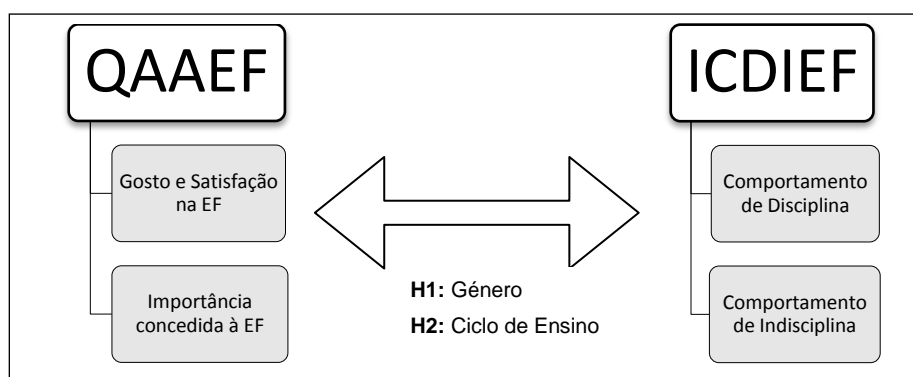


Ilustração 1. Modelo conceptual da questão de investigação

ii) **Objetivo**

Analisar as atitudes, os comportamentos e as suas associações em função do género e do ciclo de ensino.

iii) **Hipóteses**

H1: O género diferencia a associação entre as dimensões do QAAEF e o comportamento dos alunos;

H2: O ciclo de ensino diferencia a associação entre as dimensões do QAAEF e o comportamento dos alunos.

Para tentar responder ao problema utilizamos dois instrumentos de estudo que aplicamos a uma amostra de 204 alunos pertencentes ao 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB): i) Questionário de Atitudes dos Alunos Face à Educação Física (QAAEF) que engloba a dimensão gosto e satisfação na EF e a dimensão importância concedida à EF; ii) Inquérito de Condutas Disciplinares e Indisciplinares em Educação Física (ICDIEF) que engloba a dimensão comportamentos de disciplina e a dimensão comportamentos de indisciplina.

Ao estudarmos alunos de duas escolas do mesmo Agrupamento ocorreremos numa limitação de estudo, não só pela sua proximidade geográfica como, inclusivamente, pela circunstância de algumas turmas participantes possuírem o mesmo professor de EF.

A pertinência deste estudo reside no facto de procuramos não só conhecer as atitudes e comportamentos dos alunos face à EF como também analisar as suas associações em grupos de alunos com características diferentes (género e o ciclo de ensino), pretendendo dar um contributo para a compreensão do fenómeno atitudinal e comportamental inerente à EF.

Quanto melhor entendermos os jovens nas suas perceções sobre a EF, mais fácil será para o professor arranjar estratégias e melhorar procedimentos de lecionação

(Brandão, 2002). Por outro lado, as aprendizagens dos alunos na disciplina de EF dependem das suas capacidades motoras, das suas opiniões, dos seus significados e das suas atitudes face à mesma, uma vez que existe estreita relação entre as características dos alunos, os seus pensamentos e os seus comportamentos (Gonçalves, Carreiro da Costa & Piéron, 2000, *cit. in* Fernandes, 2012).

É nesta perspetiva que vários investigadores têm dedicado estudos não só à temática dos comportamentos disciplinares em EF como também das atitudes dos alunos, porém sem relacionarem estes constructos (Bakirtzoglou e Ioannou, 2011; Durão, Calvo, Gimeno, Fonseca & Rubiu, 2010; Fernandes, 2012; Henrique & Januário, 2005; Mendes, 2009/10; Moreno et al., 2007; Nolasco, 2007; Pereira, Carreiro da Costa & Dinis 2009; Pereira, Carreiro da Costa & Dinis, 1998; Pereira, 2006; Santos, 2013; Santos, 2001, Silveiras, 2013).

Em Portugal, apenas encontramos um estudo que relaciona o gosto, a satisfação e a importância com os comportamentos de disciplina e indisciplina. A investigação de Durão et al., (2010) apesar de não medir diretamente esta relação, verificou que os alunos que não gostam da disciplina curricular apresentam mais atitudes indisciplinadas enquanto que alunos que gostam da disciplina de EF e que têm mais satisfação apresentam mais atitudes disciplinares.

No que respeita à nossa investigação, é nossa expectativa dar resposta ao problema formulado saciando as motivações que originaram este estudo:

Desde sempre que o Desporto caminhou lado a lado com a minha educação tendo, inclusivamente, grande influência na pessoa que sou atualmente. Sempre gostei e considerei a EF importante para todos os que participavam nela, não só nos aspetos da elevação das capacidades físicas e como fator promotor da saúde como também como componente fundamental dos aspetos sociais, éticos, emocionais e educacionais. Perante isto, já aquando da minha passagem como estudante nos vários ciclos de ensino verificava que alguns colegas menosprezavam esta disciplina e tinham atitudes e comportamentos que em nada favoreciam as suas aprendizagens e as aprendizagens dos outros. Sendo eu um aluno com uma cultura desportiva intensa na qual a responsabilidade e a disciplina eram princípios fundamentais para mim, estes aspetos menos positivos face à EF geravam-me alguma confusão. Assim, desde cedo, compreender os aspetos que estão na base de determinados comportamentos associados ao desporto em geral e à EF em particular, foi, e será sempre tema de interesse.

No Capítulo I abordaremos os constructos de atitude, comportamento, disciplina, indisciplina, gosto, satisfação e importância, vendo igualmente a forma como estes estão adjacentes à aula de EF. De forma geral, a atitude associa-se à disposição interna do

indivíduo orientando-o para determinado comportamento. O comportamento diz respeito à interação do indivíduo com o meio externo, à ação. Os comportamentos de disciplina têm estreita ligação com a ordem enquanto que os comportamentos de indisciplina associam-se à recusa da ordem ou das regras. O gosto associa-se mais à afeição/afeto, a satisfação ao contentamento e a importância ao que desperta consideração.

Ainda neste Capítulo, ao estudarmos as atitudes, optamos por abordar a Teoria da Ação Refletida (TAR) e a Teoria do Comportamento Planeado (TCP) pois interessa perceber o referencial teórico-metodológico que esta na base da formação das atitudes.

Tendo por base as teorias, observa-se que intenção de agir face a determinada situação resulta das crenças que vão formar a atitude comportamental, a norma subjetiva e a perceção do controlo comportamental do aluno. Portanto, o gosto e satisfação, a importância concedida à EF, os comportamentos de disciplina e indisciplina dos alunos resultam de um conjunto de crenças que formam a intenção comportamental que consequentemente efetivam a ação propriamente dita. Estas teorias ajudam na compreensão dos aspetos que fundamentam a atitude dos alunos, ou seja, na sua predisposição em gostar, ter satisfação, conceder importância e comportar-se de determinada forma na aula de EF.

No capítulo II referente à metodologia de investigação serão abordados os seguintes pontos: natureza e cronograma de investigação, amostra, instrumentos e procedimentos protocolares.

No capítulo III, apresentaremos e discutiremos os resultados no qual faremos uma análise das atitudes e dos comportamentos não só para a totalidade da amostra como também face às variáveis género e ciclo de ensino. Analisaremos ainda os resultados provenientes da análise correlacional de todas as dimensões dos instrumentos utilizados.

No capítulo IV apresentaremos as conclusões e sugerem-se algumas recomendações.

CAPÍTULO I

Enquadramento Teórico

I. Enquadramento Teórico

1. Educação, Sistema Educativo e Educação Física

Empiricamente o constructo de educação associa-se ao “ato ou efeito de educar; aperfeiçoamento das faculdades humanas; cortesia; instrução; ensino” (Dicionário Completo da Língua Portuguesa [DCLP], Tomo I, p. 556).

Educação é “o conjunto de meios de pressão e de persuasão que uma sociedade emprega para conseguir os seus aderentes” designando “uma experiência, um desafio, uma aposta, uma experiência intersubjetiva, um desafio moral e político, uma aposta na concorrência entre as ciências humanas” (Hameline, *cit. in* Doron & Parot, 2001, p.259).

Mas quando se fala em educação na escola, torna-se inevitável a abordagem ao sistema educativo. Este “é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], artigo nº1, ponto 2).

De uma forma geral, o sistema educativo “responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, artigo 2, ponto 4) e “organiza-se para contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (LBSE, artigo nº 3, ponto b).

Inserida no sistema educativo, a Educação Física (EF) enquanto disciplina curricular está bem patente nas rotinas diárias da comunidade escolar. Desde logo, aparece-nos como disciplina obrigatória no currículo escolar como Expressão e Educação Físico Motora no 1º Ciclo Ensino Básico (CEB) e como EF no 2º, 3º CEB e secundário. Por seu turno, o projeto de Desporto Escolar e as várias atividades desportivas que a comunidade escolar assiste ao longo do ano letivo (corta mato, encontros desportivos, torneios internos, dia do desporto, entre outros) vêm coadjuvária na sua afirmação enquanto disciplina curricular e fazem dela uma disciplina dinâmica e apreciada.

Para além da EF “ser uma disciplina apreciada pelos alunos, esta goza ainda de um estatuto original no meio escolar visto que utiliza o jogo e o movimento numa escola da imobilidade fundamentalmente intelectualista e laborista” (Duran, *cit. in* Doron & Parot, 2001, p.261).

A EF assume um papel importante no sistema educativo na medida em que esta procura melhorar a aptidão física dos jovens, ensina-os a praticar desporto, promove o gosto pela prática regular de atividades físicas, alerta para a importância e benefício resultante da sua prática como fator de saúde, ajuda na formação atitudinal ao nível da higiene, socialização, solidariedade, cooperação, responsabilidade pessoal e coletiva, etc. (Programas Nacionais Educação Física [PNEF], 2001) tendo por isso uma forte componente educacional inerente a ela no que respeita à transmissão de valores, princípios e competências através do desporto.

A EF apresenta-se “com finalidades gerais de educação, perseguindo objetivos específicos, tais como contribuir para o desenvolvimento físico e motor dos alunos, transmitir um conjunto de conhecimentos e habilidades motoras assegurando uma educação global” (Duran, *cit. in* Doron & Parot, 2001, p.261), procurando “o empenho e o aperfeiçoamento pessoal do aluno para que este tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura ao longo da vida” (PNEF, 2001, p. 5).

A este respeito, Claro, Gomes e Carreiro da Costa (2016) fazem referência ao facto das experiências vividas pelos alunos nas aulas EF ficarem associadas ao seu estilo de vida na idade adulta. É por isso que todas as experiências decorrentes da EF devem ser positivas e todos os conteúdos devem ser adaptados aos níveis de competência dos alunos, por forma a serem dados objetivos realistas, exequíveis e ambiciosos, mantendo-os interessados e empenhados.

Deve ser uma disciplina eclética (abarcando várias matérias), inclusiva (ir ao encontro das necessidades dos alunos) e multilateral (abranger várias dimensões como a social, a emocional, a física, etc.), sendo o seu currículo dividido em três grandes dimensões: i) atividades físicas (matérias); ii) aptidão física e iii) conhecimentos (PNEF, 2001).

Tem um papel fundamental no desenvolvimento do aluno e é considerada um projeto educativo e social que visa permitir aceder à excelência motora e à vivência plena, autónoma e satisfatória das atividades físicas e desportivas (Carreiro da Costa, 1996a), sendo deste modo que, para além dos ensinamentos e competências que transmite, representa um meio privilegiado para a promoção da saúde ao longo da vida.

Segundo a Organização Mundial de Saúde [WHO] (2000), a EF pode contribuir de forma efetiva na promoção da atividade física na escola com os seguintes objetivos: i) criação de hábitos duradouros pela prática das atividades físicas e desportivas; ii) desenvolver e melhorar a saúde e bem-estar dos estudantes; iii) proporcionar satisfação, prazer e interação social; iv) ajudar a prevenir problemas de saúde que se possam manifestar no futuro.

De facto, notamos que a disciplina procura tais referenciais pois contempla no seu currículo uma área somente destinada para a aptidão física, na qual são realizados uma série de testes que dão a conhecer o estado de saúde do aluno informando se este está dentro ou fora da zona saudável de aptidão física. Por outro lado, observamos nos PNEF referências relativamente à saúde, dizendo este documento que a EF deve promover o gosto pela prática regular de atividades físicas e deve alertar para a importância e benefício resultante da sua prática como fator de saúde (PNEF, 2001).

Perante esta realidade, a EF assume-se como uma ótima oportunidade para que todos os alunos participem de forma regular nas atividades físicas e desportivas e usufruam de todos os seus benefícios específicos e gerais em prol da sua personalidade e saúde futura. Contudo, por vezes, não se percebe porque é considerada como uma disciplina menor sendo vista pela comunidade numa função exutória (descarregar de energia) ou compensatória sendo uma solução para alunos com maiores dificuldades (Duran, *cit. in* Doron & Parot, 2001, p.261) contribuindo de certa forma para a marginalização da disciplina.

2. A Atitude

Uma vez que procuramos entender de que forma as atitudes de gosto, satisfação e importância concedida à EF estão associadas aos comportamentos de disciplina e indisciplina na aula de EF, torna-se fundamental a abordagem dos diferentes constructos presentes neste estudo.

Ao analisarmos a literatura, verificamos que esta conceptualiza o constructo de atitude em áreas como a Psicologia, a Sociologia, entre outras.

Genericamente, a atitude define-se como postura, jeito, modo de ter o corpo, manifestação de um intento ou propósito e/ou norma de procedimento que uma pessoa mantém em certas conjunturas (DCLP, tomo I, p. 288).

Para a psicologia, “a noção de atitude qualifica uma disposição interna do indivíduo face a um elemento do mundo social (grupo social, problema de sociedade, etc.), que orienta a conduta que ele adote em presença, real ou simbólica desse elemento” (Askevis-Leherpeux, *cit. in* Doron & Parot, 2001, p.89).

Um autor de referência no estudo das atitudes, Isak Ajzen, define atitude como “a disposição para responder favorável ou desfavoravelmente a um objeto, pessoa, instituição ou evento” (2005, p.3).

É constituída por crenças e desenvolve-se desde muito cedo e de forma diversificada, pois temos muitas atitudes diferentes para os diferentes aspetos da vida (Silverman & Subramaniam, 1999). Vários são os autores (Ajzen, 2005; Ajzen & Fishbein,

2005; Silverman & Subramaniam, 1999; Theodorakis & Goudas, 1997) que afirmam que são as crenças de uma pessoa sobre um objeto que determinam a formação da atitude para com aquele objeto.

A atitude inicia e dá continuidade a uma atividade ou ação, estando inevitavelmente inerente a tudo o que fazemos, assumindo um papel importante em todos os aspetos das diligências humanas (Brandão, 2002; Silverman & Subramaniam, 1999).

Observando a componente estrutural do constructo de atitude, podemos constatar que, de forma geral, a literatura analisa as atitudes em três componentes: i) cognitiva, ii) afetiva e, iii) comportamental (Ajzen, 2005; Askevis-Leherpeux, *cit. in* Doron & Parot, 2001; Pereira et al., 2009; Triandis, 1971).

A componente cognitiva reporta-se às crenças, saberes e aos pensamentos sobre o objeto da atitude. Por sua vez, a componente afetiva refere-se aos sentimentos de atração ou rejeição face a determinada coisa ou objeto, enquanto a componente comportamental refere-se à predisposição para agir segundo a atitude do sujeito (Askevis-Leherpeux, *cit. in* Doron & Parot, 2001; Pereira et al., 2009; Theodorakis & Goudas, 1997; Triandis, 1971).

A atitude é modificável (Askevis-Leherpeux, *cit. in* Doron & Parot, 2001; Silverman & Subramaniam, 1999), é o agente que pode mudar perceções, e é o catalisador que pode fazer da EF uma experiência educacional positiva (Stelzer, Ernest, Fenster & Langford, 2004).

Em suma, parece-nos óbvio que não existe uma definição comum de atitude. Todavia, tendo em conta a literatura analisada, a atitude reporta-se a uma determinada ideia ou pensamento baseada em crenças e sentimentos, fortes ou mais fracos, favoráveis ou desfavoráveis, face a determinada coisa ou situação concreta, que nos condiciona e nos leva a uma forma de atuação.

2.1 Gostar, ter satisfação

A palavra gostar está relacionada com o sentir prazer, ter afeição, simpatizar, ter agrado, satisfação. (DCLP, Tomo II, p. 788).

Por seu turno, a satisfação é definida como a “alegria, contentamento” (DCLP, Tomo II, p.1333) sendo que está ligada à “procura da realização alucinatória do desejo” (Brusset, *cit. in* Doron & Parot, 2001, p.682).

Já a satisfação profissional, considerando que o aluno é um estudante que apenas realiza esta atividade “profissional”, são “as reações afetivas relacionadas com a atividade desenvolvida e que podem ser devidas ao prazer ligado à própria atividade ou ligadas aos papéis representados nessa atividade” (Lévy-Leboyer, *cit. in* Doron & Parot, 2001, p.682).

2.2 Conceder importância

A palavra importância tem relação direta com a palavra importante. No cruzamento das suas definições verificamos que referem “dar prestígio, mérito, grande valor, o que merece consideração” (DCLP, Tomo II, p.851).

É neste sentido que Silverman e Subramaniam (1999) referem que os estudos acerca das atitudes dos alunos dão informações consideráveis aos professores, treinadores e pais sobre o que estes sentem, pensam e sabem acerca da EF. Graham (1995) citado por Silverman e Subramaniam (1999) acrescenta que conhecer a forma como os alunos percebem, sentem e formam as suas atitudes é a forma que temos para fazer chegar a EF àqueles.

Santos, Martins e Carreiro da Costa (2015) fazem referência ao facto de a maioria dos alunos apreciar a escola e a disciplina de EF, no entanto, referem que à medida que os alunos vão crescendo, a importância dada à escola e ao que lá se aprende diminui, pelo que se torna fulcral desenvolver ações que determinem as causas de tal diminuição de importância.

2.3 Estudos sobre as atitudes dos alunos face à Educação Física

O estudo de Duarte (1992) sobre as atitudes dos alunos face à EF que teve uma amostra de 1140 alunos pertencentes ao 9º, 11º e 12º ano de escolaridade, concluiu que:

- i) mais de 80% dos alunos gostam das aulas de EF e frequentariam as mesmas caso não fossem obrigados;
- ii) alunos do género masculino, com idade inferior a 15 anos, com nível sócio económico mais baixo e praticantes de desporto têm uma melhor atitude face à disciplina.

Noutro estudo acerca das atitudes dos alunos, Leal (1993) analisou uma amostra de 257 alunos do ensino básico e secundário e verificou que:

- i) a disciplina de EF é a preferida dos alunos na qual a grande maioria afirma gostar muito ou muitíssimo;
- ii) o gosto pela EF varia em função do género e idade, sendo os mais jovens e do género masculino os que apresentaram atitudes mais positivas;
- iii) 50% dos alunos considera a disciplina importante para a sua formação global.

Mais tarde, Santos (2001) procurou analisar as atitudes dos alunos face às aulas de EF através de questionários, inquéritos e entrevistas aplicadas a uma amostra constituída por 46 alunos do 9º ano de escolaridade de uma escola do distrito do Porto, e, de entre

outras conclusões, verificou que os alunos têm uma atitude positiva face à EF, gostam e consideram-na importante.

Observando um estudo internacional acerca da temática, Silverman e Subramaniam (2007) estudaram as atitudes de 995 alunos dos EUA pertencentes ao ensino médio com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos e que participavam diariamente em aulas de EF (40-45 min) e concluíram que:

- i) os alunos demonstram uma atitude positiva face à EF independentemente do seu género;
- ii) verificaram que as atitudes dos alunos decresciam de acordo com o aumento do grau de ensino.

Mais recentemente, em Portugal, Pereira e col., (2009) estudaram através do Questionário de Atitudes dos Alunos em Educação Física «QAAEF», 198 alunos do 9º ano de escolaridade relativamente às atitudes de gosto e satisfação na EF e importância atribuída à EF e concluíram que:

- i) a grande maioria dos alunos apresenta uma favorável atitude geral face à EF apesar do género masculino manifestar uma ligeira acentuação comparativamente ao feminino;
- ii) ambos os géneros consideram-na importante para a sua formação geral;
- iii) a maioria dos alunos aprecia não só a EF como também as suas matérias, sendo esta uma das suas disciplinas preferidas.

Todavia, relativamente a este último ponto, os autores fazem referência ao facto de terem tido alguns *scores* que demonstraram atitudes desfavoráveis ou de indiferença relativamente à importância atribuída à EF. Este facto foi mais evidente sobretudo quando os autores perguntaram acerca da comparação com as demais matérias ou disciplinas.

Neste âmbito, Brandão (2002) ao analisar 410 alunos do 12º ano de escolaridade através de questionário acerca das atitudes dos alunos do ensino secundário face à EF e aos seus currículos obteve as mesmas evidências, uma vez que os alunos elegem a EF como preferida, consideram-na importante na sua formação embora a concedam menor grau de importância comparativamente a outras áreas curriculares.

Internacionalmente, os estudos de Silverman e Subramaniam (2007), Portman, (1995), Carlson, (1995) e Robinson, (1990) vêm alertar para esta situação.

Mais recentemente, Silveiras (2013) inquiriu 323 alunos do 2º e 3º CEB e secundário utilizando o mesmo instrumento de trabalho de Pereira e col., (2009) «QAAEF», e concluiu:

- i) que existem diferenças estatisticamente significativas no gosto e satisfação na EF em função do género;

- ii) não existem diferenças estatisticamente significativas na importância concedida à EF em função do género;
- iii) não existem diferenças estatisticamente significativas quer para o gosto e satisfação na EF quer para a importância concedida à EF em função do ciclo de ensino;

Por último, destacamos os estudos de Santos (2013) e Santos, Martins e Carreiro da Costa (2015).

Santos (2013) ao estudar 478 alunos através de questionário procurando analisar forma como os alunos do ensino básico e secundário percecionam a escola, a disciplina de EF e os comportamentos de ensino do professor, concluiu que a disciplina de EF é a preferida dos alunos em todos os escalões etários [10-12 anos, 13-15 anos e 16-19 anos], embora alunos mais novos apresentem uma atitude mais favorável concedendo maior importância à mesma.

Já Santos et al., (2015) através de questionário «QAAEF» aplicado a 478 alunos pertencentes ao 2º, 3º CEB e Secundário com idades divididas em três escalões etários [10-12 anos, 13-15 anos e 16-19 anos] com o intuito de analisar a forma como estes alunos percecionam a escola, a disciplina de EF e os comportamentos de ensino do professor nas dimensões: instrução, clima, gestão/organização e disciplina, concluíram igualmente que a disciplina de EF é a preferida dos alunos nas três faixas etárias, embora sejam os alunos mais novos a revelarem uma atitude mais favorável.

3. O Comportamento

De forma empírica, define-se comportamento como “forma de proceder, procedimento” (DCLP, tomo I, P. 386) e no olhar da psicologia como “conjunto de reações observáveis no homem e nos animais” (Richelle, cit. *in* Doron & Parot, 2001, p. 153/154).

Detalhadamente, o comportamento é:

“uma atividade de um organismo em interação com o seu meio ambiente (...) que numa fase inicial limita-se à atividades diretamente observáveis, o que exclui, pelo menos numa primeira abordagem, os estados de consciência, os pensamentos, sentimentos, representações e outras atividades interiores. Num sentido mais alargado (...) esta noção estende-se também a estas atividades interiores e alia-se à noção de conduta” (*ibidem*).

Nesta perspetiva, o comportamento não é mais do que “uma manifestação dos processos interiores, útil, pelo menos provisoriamente, para a seu respeito fazer inferências fundamentadas” (*ibidem*).

Ao nível da aula podemos verificar dois tipos de comportamentos: os comportamentos de disciplina e de indisciplina.

Neste sentido, verifica-se que “a indisciplina é um das principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física e a manutenção da disciplina é fundamental ao trabalho do professor” (Sant’Ana, Nascimento & Azevedo, 2012, p. 80).

“Na atualidade o controlo das condutas comportamentais está ligado a um conceito de disciplina dinâmico que enfatiza o caráter positivo, instrumental e funcional da disciplina escolar, portanto, o seu objetivo fundamental é criar as condições mais favoráveis para otimizar o processo de aprendizagem, o desenvolvimento pessoal dos alunos e melhorar as relações entre professores e alunos” (Esteban et al., 2012, p 426).

Todavia, abordar a temática dos comportamentos dos alunos implica, necessariamente, analisar os conceitos de disciplina e indisciplina uma vez que “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina” (Estrela, 1992, p. 17), e só compreendendo os princípios inerentes a um comportamento disciplinado será possível entender e analisar a indisciplina (Correia, 2014).

Enquanto a disciplina é relacionada ao cumprimento de normas, a indisciplina pode ter relação com a sua desobediência. Não obstante, o não cumprimento das normas tem dois motivos, a revolta contra as normas ou o desconhecimento delas (Estrela, 1992; La Taille, 1996).

3.1 Comportamento de disciplina

A palavra disciplina é uma palavra que foi adquirindo vários significados ao longo dos tempos, normalmente relacionados com regra de conduta e de obediência. O DCLP define Disciplina como “o regime de ordem imposta ou livremente consentida; ordem conveniente e necessária ao funcionamento regular de uma organização” (p. 534).

Siedentop (1991) citado por Bakirtzoglu e Ioannou (2011) define disciplina como a gestão de comportamento que é concomitante com os objetivos educacionais do ambiente de aprendizagem.

Por outro lado, a disciplina na aula não significa necessariamente passividade, silêncio absoluto, formas ou regras rígidas, apesar de estas condições serem necessárias em algumas ocasiões para que se obtenham os objetivos traçados, pois tal como afirma Pereira (2006):

“A disciplina é, não só, o resultado da utilização de técnicas de modificação comportamental, mas também o resultado de um bom ensino, produto da convergência das relações afetivas existentes, do bom uso da autoridade, da boa organização e planificação das tarefas da aula adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos” (p. 14).

Patton (1981), Wilson (1981), Gotzen (1986) e Henkel (1991) citados por Oliveira (2001) consideram que a disciplina assenta em quatro posições básicas:

- i) a disciplina é encarada como um acontecimento ordenado e prescrito;
- ii) a disciplina é justificada para desenvolver uma atmosfera facilitadora do PEA;
- iii) a disciplina é perspectivada como um processo de retificação de erros através do recurso ao castigo ou à correção;
- iv) a disciplina consiste em desenvolver o indivíduo através do controlo.

A disciplina pode ainda assumir dois objetivos na função pedagógica: i) desenvolvimento da disciplina interior e, ii) o desenvolvimento da disciplina exterior (Oliveira, 2001).

A disciplina exterior visa o processo pelo qual o indivíduo se molda ou adapta a um código vindo de fora, isto é, a um código que não foi elaborado por ele, enquanto o desenvolvimento da disciplina interior direciona-se no desenvolvimento de disposições e atitudes no indivíduo, em que o mesmo reconheça os significados dos objetivos educacionais que lhe são propostos (Oliveira, 2001).

3.2 Comportamento de indisciplina

De forma geral, o conceito de indisciplina é descrito como “desobediência, falta de disciplina, desordem” (DCLP, Tomo II, p.864) enquanto que a psicologia define-o como “a recusa de se submeter às regras de aprendizagem educativa e ao seu sistema de transmissão institucional” sendo “um dos sintomas dos problemas da infância e adolescência” (Selosse, cit.in Doron & Parot, 2001, p. 417).

Verificam-se similitudes no constructo de indisciplina uma vez que existe concordância em defini-la pela negação ou violação de qualquer regra, norma ou princípio (Estrela 1992; La Taille, 2002; Oliveira, 2001; Zandonato, 2004).

A indisciplina é vista como o desrespeito às regras necessárias à boa convivência social (Zandonato, 2004). Está adjacente ao conflito, desajuste, revolta, violência verbal ou física, agressividade e maus tratos entre pares, ou seja, está associada à desordem proveniente da quebra das regras (Estrela, 1992; Velez, 2010).

No que concerne ao cumprimento de regras e normas, La Taille (1996) refere que estas devem ser entendidas positivamente e como um todo:

“Os ‘limites’ implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não poderia ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo” (La Taille, p. 9).

Por sua vez, Oliveira (1993) e Mendes (1995) citados por Abreu (2000) acrescentam que a indisciplina é compreendida como a quebra de normas explícitas e implícitas, que constituem as regras de conduta orientada por princípios individuais e coletivos. Os mesmos autores referem que a indisciplina pode ser encarada como uma falta de valores que dá origem a situações de conflito e a comportamentos inapropriados, definindo como indisciplinado todo o indivíduo que em determinada altura é considerado como elemento perturbador.

Neste âmbito, a indisciplina em aula provém de comportamentos inapropriados ou da má educação desse aluno, visto que os atos de indisciplina são definidos como incidentes originados pelos alunos e que surgem no decurso das atividades pedagógicas sem serem desejados pelo professor (Abreu, 2000).

A própria EF e os recursos materiais da escola podem propiciar comportamentos indesejados, pois “durante as aulas, o professor vê-se confrontado com a situação de lecionar matérias muito distintas aos diferentes grupos de trabalho, com falta de material didático e em espaços de difícil controlo. Esta situação concorre para a ocorrência de variados comportamentos de indisciplina dos alunos” (Oliveira, 2001, p. 310).

Noutra perspetiva, a indisciplina, por vezes, toma proporções que colocam em risco a qualidade do ensino e consequentemente o PEA dos alunos.

Os incidentes de indisciplina vão desde as simples conversas que impedem os outros alunos de compreenderem as intervenções do professor até às múltiplas atitudes grosseiras entre colegas dando forma a quatro dimensões, nomeadamente: i) os comportamentos dirigidos ao professor; ii) os comportamentos dirigidos à atividade; iii) os comportamentos dirigidos aos colegas e, iv) os comportamentos dirigidos aos alunos dispensados. (Piéron & Emonts, 1988; Piéron, 1996). Estes autores criaram um instrumento de observação de comportamentos de indisciplina nas aulas de EF denominado de Sistema Observação de Comportamentos Inapropriados (SOCI). Utilizando o SOCI, o estudo de Mendes Mendes (1995) citado por Abreu (2000), de entre outros objetivos, procurou identificar e analisar os principais comportamentos e causas de indisciplina utilizando como variáveis de presságio, a idade cronológica, o género, a formação, a experiência profissional

e a conceção de disciplina do professor e como variáveis de contexto as características dos alunos (idade, número de irmãos género, reprovações, gosto pela escola e pela EF) e da escola (dimensão da turma, da escola e os graus de ensino lecionados). Concluiu que os comportamentos de indisciplina enquadram-se, por ordem decrescente, na dimensão atividade, colegas, alunos dispensados e professor.

No que respeita às causas dos comportamentos de indisciplina, concluiu que as variáveis de presságio não distinguiram os comportamentos de indisciplina dos alunos.

Utilizando o mesmo sistema de observação (SOCl), Rosado e Marques (1999) citados por Abreu (2000) observaram 36 aulas de EF, do 5º e do 6º ano de escolaridade, com o objetivo de descrever os comportamentos de indisciplina de alunos diferenciados pelo ano de escolaridade e pelo nível de prática na disciplina de EF. Para isso, escolheram e observaram dez estudantes (cinco classificados como os melhores a EF e cinco classificados como os piores, segundo o professor) e concluíram similarmente que a maioria dos comportamentos de indisciplina foram dirigidos à atividade e aos colegas de turma.

Mais tarde, Oliveira (2001), tendo o SOCl como instrumento e, recorrendo também a filmagens de 96 aulas de EF divididas em dois momentos de observação a 2100 alunos do 2º e 3º CEB, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos, concluiu que os comportamentos inapropriados na aula de EF são muito frequentes e a sua grande maioria está relacionada com comportamentos dirigidos para com a atividade.

O mesmo estudo comprova que os professores que proporcionam mais tempo de prática e de instrução parecem poder garantir uma menor incidência de indisciplina nas suas aulas uma vez que o tempo de instrução revelou uma correlação negativa com os comportamentos de indisciplina dos alunos. Todavia, neste mesmo estudo verificou-se uma relação positiva entre os tempos de organização e transição com os comportamentos de indisciplina dos alunos.

É neste sentido que Carreiro da Costa (1996b) refere que o docente deve gerir o tempo de aula de forma a maximizar as oportunidades de exercitação motora em tarefas relacionadas com os objetivos de aprendizagem pois este é, para o autor, um aspeto de primordial importância para a eliminação da indisciplina.

A maneira como professores e alunos percebem e representam os problemas de disciplina é uma das chaves que explica como é a realidade e como se vive a os aspetos disciplinares na aula (Gotzen, 2006, cit. *in* Esteban et al., 2012).

A este respeito, o estudo de Esteban et al. (2012) que compara as perceções de 447 alunos e 86 professores através de questionário face aos comportamentos existentes na aula de EF, conclui que alunos e professores interpretam de forma diferente o que se sucede na aula. O estudo concluiu que há desacordo, não só na identificação dos

comportamentos consideradas graves como também na frequência de ocorrência das mesmas, onde os alunos referem que estas condutas ocorrem com maior frequência comparativamente à resposta dos professores.

É fundamental que todos os docentes possuam uma permanente ação preventiva sobre os problemas e comportamentos dos alunos. De acordo com Lopes e Rutherford (1993), o importante para combater a indisciplina não é punir os alunos que manifestam comportamentos deste âmbito, pelo contrário, é procurar transformar esses comportamentos em condutas úteis e produtivas que sejam benéficas para os seus processos de aquisição de competências. Os mesmos autores afirmam ainda que a eliminação de um comportamento indesejado só é eficaz quando este é substituído por outro socialmente correto sendo que o maior esforço dos professores deveria ir no sentido da prevenção, da antecipação, da atuação antes e não após a infração da regra, prevendo o que vai ocorrer, eliminando as causas da indisciplina e criando condições para que o aluno reconheça e aceite as normas voluntariamente.

3.2.1 Causas da indisciplina

O fenómeno da indisciplina tem a sua maior expressão no processo pedagógico, embora as causas mais profundas possam ser de ordem biopsíquica ou social (Estrela, 1992).

Os comportamentos de indisciplina não aparecem no contexto educativo de forma isolada. Pelo contrário, são muitas vezes o reflexo da escolaridade obrigatória e fruto de uma massificação do ensino caracterizada por uma população heterogénea com diferentes características, aspirações e objetivos, estando a sua origem associada a questões culturais, sociais, económicas e motivacionais (Silva, 2013).

Verificando que as causas da indisciplina são diversas e de natureza complexa, Oliveira e Gerzeli (2008) concluem que existe a contribuição de vários atores que são (co)responsáveis pelas suas causas como a sociedade, a família e a escola.

Em Portugal, as mudanças sociais decorridas nas últimas décadas acarretaram novas implicações para o contexto escolar, exigindo aos profissionais da educação um permanente reajuste no seu modo de atuação (Velez, 2010).

Correia (2014) procurou compreender quais as causas da indisciplina escolar. Para isso analisou quatro variáveis explícitas: contexto familiar, rendimento socioeconómico, motivação escolar e rendimento escolar. Concluiu que existe uma clara associação entre baixa motivação escolar e baixo rendimento escolar com a ocorrência de indisciplina. Relativamente ao contexto familiar e ao rendimento socioeconómico, a associação já não foi tão evidente.

Por seu turno, Oliveira e Gerzeli (2008) realizaram uma reflexão através de revisão bibliográfica acerca da importância dos atores envolvidos nos comportamentos indisciplinados como a sociedade, a família e a escola, e concluíram que, se estes intervenientes repensarem o seu papel e o professor refletisse acerca da sua prática pedagógica, poder-se-iam encontrar benefícios para a relação professor-aluno e consequentemente para a indisciplina em sala de aula.

Zandonato (2004) no seu estudo acerca da indisciplina na relação professor-alunos concluiu que “é da responsabilidade do professor proporcionar e criar um ambiente em que o respeito mútuo, a solidariedade e a cooperação sejam princípios, não só entre alunos mas também entre alunos e professores” (p. 183).

O mesmo estudo conclui que a indisciplina está interligada com as relações interpessoais entre professor-aluno embora essas relações não sejam as únicas causas para ações indisciplinadas e que esse índice de indisciplina é também resultado do ambiente escolar e da forma como se dão as relações aluno-aluno.

Analisando as causas da indisciplina segundo as percepções dos estudantes, Boarini (2013) relata que a indisciplina decorre da carência afetiva, dos problemas familiares, da falta de compreensão dos conteúdos curriculares, da falta de empatia com determinado professor ou da discordância com o seu modo de ensinar.

Sant'Ana et al. (2012) questionaram 23 professores de EF acerca dos principais fatores associados à indisciplina na EF e concluíram que os professores atribuem maior responsabilidade aos fatores sociofamiliares pela ocorrência de comportamentos de indisciplina na EF, ou seja, os inquiridos classificam as relações externas e a relação pais e filhos como as principais responsáveis pela indisciplina dentro da escola e inclusivamente na EF.

Autores vários (Esteban et al., 2012; Moreno et al., 2007) referem que os comportamentos de indisciplina presentes na EF têm implicações negativas com o PEA. Também Januário et al. (2006) relatam que “os comportamentos desviantes ou de indisciplina parecem figurar entre os que mais frequentemente apresentam uma relação negativa com o PEA e com o clima da aula, sendo os comportamentos perturbadores dos alunos percebidos pelos professores como ameaças à criação de um clima pedagógico favorável às aprendizagens” (p.295).

Tal como afirmam Cuervo, Cebreros e Garcia (2010), apesar dos esforços individuais e coletivos dos docentes, não parece que os problemas de disciplina se encontrem num caminho com garantias de solução. Já na década de oitenta, Siedentop (1983) concluía que a competência no controlo da sala de aula é fundamental para a qualidade do ensino e que a indisciplina está inerente à mesma.

É neste sentido que referenciamos o estudo de Esteban et al., (2012) que concluiu que os alunos não reconhecem como problemáticas condutas que alteram o normal funcionamento da aula e sobretudo não reconhecem que esses comportamentos afetam sistematicamente o PEA, impedindo o alcançar dos objetivos propostos pelo professor.

Em suma, reconhecemos que os comportamentos disciplinares assumem-se como elementos pedagógicos fundamentais para a qualidade do PEA na aula de EF.

4. Estudos das Atitudes vs Comportamentos Disciplinares em Educação Física

Após pesquisa verificaram-se poucos estudos que investiguem a relação entre o gosto, a satisfação, a importância concedida à EF e os comportamentos disciplinares dos alunos.

Pereira et al. (1998) procuraram conhecer a influencia dos processos de pensamento dos alunos no seu comportamento nas aulas, e, de entre outras conclusões, constataram que alunos com maior grau de satisfação face as aulas de EF são caracterizados por permanecerem mais tempo a receber informação do professor e a estar menos tempo em comportamentos fora da tarefa.

Mais recentemente, o estudo de Durão et al. (2010) apesar de não medir diretamente esta relação, concluiu que os alunos que não gostam da disciplina curricular apresentam maiores atitudes indisciplinares e percebem mais um clima motivacional orientado para o rendimento. Ao invés, os alunos que gostam da disciplina de EF e que têm mais satisfação apresentam maiores atitudes disciplinares e percebem mais um clima motivacional para a tarefa.

5. Modelos da Predição do Comportamento

Prever um determinado comportamento a partir da atitude tem sido um dos grandes interesses da Psicologia Social (Ajzen, 2001).

Ajzen e Fishbein (2005) referem que se torna importante entender a relação ente as atitudes e os comportamentos para que possamos prever a intenção de uma pessoa em praticar tais atos.

De entre a literatura analisada acerca da predição do comportamento em função das atitudes, salientamos dois modelos: A teoria da Ação Refletida (TAR) e Teoria do Comportamento Planeado (TCP).

Antes de entrarmos detalhadamente na teorias supramencionadas, importa proferir que historicamente o estudo da consistência entre comportamento e atitude pode ser dividido em três fases (Channouf, Py & Somat, 1996, cit. *in* Poças, 2009):

- i) A primeira fase procurou verificar se seria possível prever o comportamento a partir da atitude. Uma importante evolução neste âmbito fora dado pelo estudo de LaPiere (1934) uma vez que veio concluir que existia uma contradição entre atitude verbalizada e comportamento realizado (Channouf, 1996, cit. *in* Poças 2009).
- ii) Na segunda fase, o aparecimento da Teoria da Ação Refletida (TAR) veio melhorar a predição comportamental através do conhecimento das atitudes. Nesta fase das investigações, a questão que se colocava era: "quando e em que condições o conhecimento da atitude permite inferir a manifestação de um comportamento?" (*ibidem*, p.13). Perante esta realidade, vários investigadores procuraram responder à questão tendo por base a TAR. Contudo, a grande maioria destas investigações estão viradas para a área da saúde (*ibidem*, p.13).
- iii) Por último, a terceira fase é caracterizada pelos modelos comportamentais. Nesta fase, a investigação tem procurado desenvolver modelos que possam responder à questão: "como é que o comportamento se repercute na atitude?" (*ibidem*, p. 14).

“Se até à segunda fase se admitia que o comportamento era determinado pela atitude, a terceira fase será marcada pelo predomínio de modelos comportamentais, fundados na crença de que a atitude pode ser derivada da ação” (*ibidem*, p.14).

5.1 Da teoria da ação refletida à teoria do comportamento planeado

Proposta pelo psicólogo social Icek Ajzen em 1985, a Teoria do Comportamento Planeado (TCP) foi uma extensão da Teoria da Ação Refletida (TAR) de Ajzen e Fishbein, (1975) (Ajzen, 2005; 1991).

Em ambas as teorias, o principal foco é “predizer a intenção do indivíduo em realizar um determinado comportamento” (Ajzen, 1991, p.181).

A TAR ao proporcionar um modelo que permite correlacionar consistentemente a atitude e o comportamento, acaba frequentemente por ser utilizada na explicação e descrição do comportamento em diversas situações (Ajzen, 1991).

Portanto, para prever a intenção do indivíduo em realizar um comportamento, a TAR baseia-se em dois componentes: um de ordem pessoal que é a atitude face ao comportamento e outro de ordem social que se denomina de norma subjetiva.

Ou seja, a intenção de realizar um comportamento resulta da avaliação pessoal positiva das possíveis consequências desse comportamento (atitude comportamental) e da percepção de que o mesmo seja socialmente aprovado (norma subjetiva) (Roazzi, Almeida, Nascimento, Souza, Souza & Roazzi, 2014).

A intenção de realizar um comportamento (intenção comportamental) resulta de:

- i) Atitude face ao comportamento: esta é a primeira componente da intenção comportamental e é determinada pelas crenças comportamentais, ou seja, pela avaliação das consequências de realizar um determinado comportamento. Vários são os autores (Ajzen, 2005; Brandão 2002; Silverman & Subramaniam, 1999; Theodorakis & Goudas, 1997) que afirmam que as crenças de uma pessoa sobre um objeto determinam a formação da atitude para com aquele objeto.
- ii) Norma subjetiva: considerada a segunda componente da intenção comportamental, refere-se à pressão social percebida para manifestar ou não um determinado comportamento, ou seja, “as crenças do indivíduo sobre o que as pessoas esperam dele, juntamente com as motivações para se comportar de acordo com essas expectativas.” (Roazzi et al., 2014 p.175). Para Ajzen e Fishbein (2005), a norma subjetiva refere-se ao desempenho ou não de um determinado comportamento tendo em conta a percepção das opiniões das pessoas importantes para ele. Em suma, a norma subjetiva é a motivação para agir em conformidade com os outros significantes.

Esta teoria (TAR) considera, portanto, que para compreender e prever o comportamento torna-se fundamental considerar certas variáveis como: a atitude e as crenças comportamentais (avaliação das consequências do comportamento), a norma subjetiva e as crenças normativas (grau de concordância), e por fim, a intenção comportamental, sendo esta última vista como a principal variável preditora do comportamento. (Ajzen & Fishbein, 2005; Roazzi et al., 2014).

A intenção comportamental é definida como “a combinação entre a atitude do indivíduo em relação à realização do comportamento e as normas subjetivas” (Roazzi et al.,

2014, p.175), sendo assumida como um aspeto preponderante na compreensão dos fatores motivacionais que condicionam o comportamento. Estas intenções não são mais do que indicações do quanto os indivíduos estão dispostos a tentar ou planejar a realização de determinado comportamento (Ajzen, 1991).

Todavia, alguns fatores externos condicionam de forma positiva ou negativa a formação das crenças do indivíduo e influenciam indiretamente as variáveis básicas da teoria. Estas variáveis externas são chamadas de demográficas (género, idade, etnia, educação, religião, nível socio económico), de atitudes gerais (atitude face às pessoas e às instituições) e de traços de personalidade (valores da pessoa, humor, estado emocional). (D'Amorim, 1997, cit. in Poças, 2009).

Neste sentido, considera-se que as variáveis externas dão sustentabilidade às principais variáveis da TAR, pelo que não devem ser ignoradas no processo de compreensão da mesma, pois exercem influência sobre os seus elementos básicos (D'Amorin, 1996, cit. in Poças 2009).

Portanto, para a realização de um comportamento efetivo, as crenças comportamentais e normativas dão origem a uma avaliação racional de todas as informações disponíveis (avaliação essa que é influenciada pelas variáveis externas) e que, por sua vez, dão sustentabilidade à intenção comportamental. É esta intenção comportamental que posteriormente vai originar a ação propriamente dita.

Em suma, na TAR, a intenção comportamental é explicada através da seguinte ilustração:

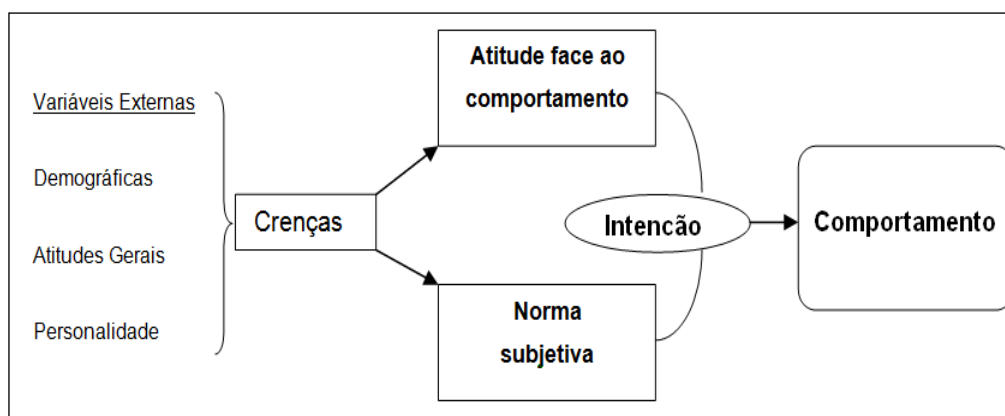


Ilustração 2. Modelo da teoria da ação refletida. Fonte: Adaptado de Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005, p. 194). The influence of attitudes on behavior. In Albarracín, D., Johnson, B. & Zanna, M. (ed) Handbook of attitudes and attitude change. Basic principles. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Contudo, na ótica de Ajzen (1991), a TAR apresenta limitações em lidar com comportamentos sobre os quais as pessoas têm um incompleto controlo volitivo.

Neste sentido, Ajzen reformulou a TAR e criou a TCP. Para a constituição da TCP, manteve as duas componentes de intenção comportamental, ou seja, a atitude face ao comportamento e a norma subjetiva e acrescentou uma nova componente de intenção comportamental: a perceção de controlo comportamental.

A perceção de controlo comportamental assume-se como um aspeto fundamental da TCP uma vez que é este componente que a faz a diferencia da TAR (Ajzen, 1991). Refere-se à perceção que cada pessoa tem da sua capacidade para desempenhar um determinado comportamento, ou seja, à facilidade ou à dificuldade percebida para manifestar um comportamento real (Ajzen 1991, 2005).

Ajzen (1991) refere que “como regra geral, quanto maior a intenção de desenvolver um determinado comportamento, mais provável e forte será a realização do mesmo” (p.181). Todavia, “uma intensão comportamental somente ganhará expressão no comportamento efetivo se esse comportamento em questão estiver sob controlo volitivo e se o individuo decidir realizar ou não esse mesmo comportamento” (*ibidem*, p.181,182). Por outras palavras e de acordo com Roazzi et al., (2014):

“as intenções comportamentais refletem de fato apenas a motivação para agir, entretanto a execução de uma ação não depende só desta motivação, mas também do maior ou menor grau de controlabilidade do comportamento, de tal maneira que, se o indivíduo tem o controle total de uma situação poderá decidir se executar uma ação ou não” (p. 188).

Logo, a TCP propõe que a intenção de executar um comportamento é um aspeto fundamental para que esse comportamento se efetive, uma vez que reflete o nível de motivação da pessoa e a prontidão para implementar esforços no desempenho do comportamento.

Para Ajzen (1991), a experiência passada do indivíduo é outro aspeto a ter em conta na ação comportamental. As crenças de controlo são influenciadas pela experiência passada num determinado comportamento, que poderá aumentar ou diminuir a perceção da realização de um outro comportamento. Posto isto, quanto mais recursos o indivíduo acredita que tem e quanto menor forem as barreiras e os obstáculos que prevê, maior será a sua perceção de controlo sobre o comportamento.

Observando esta realidade, notamos que a perceção de controlo comportamental aproxima-se muito do constructo de auto-eficácia (Bandura, 1977; 1982, cit. *in* Ajzen 1991) que se baseia no julgamento do próprio indivíduo acerca das suas capacidades para enfrentar determinadas situações. (Bandura, 1982, cit. *in* Ajzen, 1991).

As investigações de Bandura, Adams e Beyer (1977) e Bandura, Adams, Hardy, e Howells (1980) citadas por Ajzen (1991) mostraram que o comportamento dos indivíduos é

fortemente influenciado pela sua confiança e disponibilidade para o realizar. Por exemplo, se a perceção de controlo comportamental for reduzida, a probabilidade do indivíduo realizar uma ação é também pouco provável, independentemente deste achar que a realização daquela ação seria importante, teria consequências positivas e achar também que os outros significativos aprovariam tal comportamento. Ao invés, se a perceção de controlo comportamental for grande, a intenção da pessoa de realizar o comportamento em questão deverá ser mais forte. É desta forma que o controlo comportamental influencia a intenção de realização ou não de determinado comportamento.

Em suma, as crenças que formam a atitude face a algo, as normas subjetivas e a perceção de controlo comportamental conduzem à formação de uma intenção comportamental que consequentemente transforma-se numa ação/comportamento propriamente dito (ilustração 2):

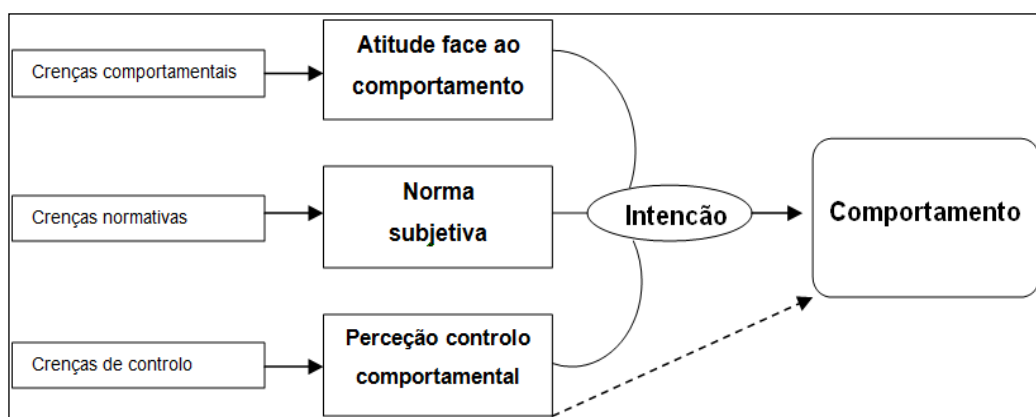


Ilustração 3. Modelo da teoria do comportamento planeado. Adaptado de Ajzen, I. (1991, p. 192) The theory of planed behavior. Organizational behavior and human decision processes. 50 (2), 179-211.

Logo, com a agregação da componente de perceção de controlo comportamental, a TCP baseia-se na convicção de que o ser humano é um ser racional e que, deste modo, faz uso sistemático da informação disponível aquando dos processos de tomada de decisão relativos à execução ou não de determinado comportamento. Esta teoria tem a convicção de que os indivíduos, para além das atitudes comportamentais e das normas subjetivas têm em consideração as suas capacidades antes de realizarem ou não um determinado comportamento (Ajzen & Fishbein, 2005).

Estas teorias explicam os aspetos que fundamentam a atitude do aluno, ajudando-o na decisão de estar ou não predisposto a gostar, ter satisfação, conceder importância e comportar-se de determinada forma na aula de EF.

CAPÍTULO II

Metodologia

II. Metodologia

Após exposição teórica dos fundamentos da investigação no capítulo I, apresentaremos seguidamente o capítulo da metodologia que se “destina a dar informação sobre os procedimentos gerais usados na pesquisa empírica, os instrumentos utilizados e relatar a maneira como os dados foram recolhidos” (Coutinho, 2015, p. 254).

Para tal, recorreremos aos seguintes pontos (Coutinho, 2015):

- i) apresentação do design ou plano metodológico do estudo;
- ii) descrição da amostra utilizada e do processo de definição da mesma;
- iii) justificação dos instrumentos utilizados;
 - a) descrição dos instrumentos;
 - b) considerações sobre a fiabilidade e validade dos instrumentos;
- iv) descrição dos procedimentos adotados no estudo.

Os pontos supramencionados visam responder à questão de investigação:

“Quais as associações estabelecidas entre as atitudes de «gosto e satisfação na EF», «importância concedida à EF» com os comportamentos de «disciplina» e «indisciplina» dos alunos em função do género e do ciclo de ensino?”

Para responder à questão de investigação definiu-se o objetivo abaixo especificado e as hipóteses de estudo.

Objetivo

Analisar as atitudes, os comportamentos e as suas associações em função do género e do ciclo de ensino.

Hipóteses

H1: O género diferencia a associação entre as dimensões do QAAEF e o comportamento dos alunos.

H2: O ciclo de ensino diferencia a associação entre as dimensões do QAAEF e o comportamento dos alunos.

1. Natureza e Cronograma de Investigação

Trata-se de um estudo do tipo quantitativo, com um desenho transversal e não experimental do tipo correlacional. (Coutinho, 2015).

É uma investigação transversal visto que “se compara grupos diferentes num mesmo momento temporal” (*ibidem*, p.298). Não experimental ou descritiva porque “não há manipulação de variável independente ou tratamento (...) descreve condições existentes, sem causalidade” (*ibidem*, p.386) e do tipo correlacional pois objetiva a busca de relações ou de associações entre variáveis (*ibidem*, p.300).

A presente investigação decorreu de Junho de 2015 a Novembro de 2016 tendo passado por duas fases com dois objetivos distintos:

Tabela 1

Cronograma de investigação

	Mês	Objetivo
Fase 1	De 09/2015 até 12/2015	Processo de tradução do instrumento ICDIEF para a Língua Portuguesa com o objetivo de aferir os comportamentos de disciplina e indisciplina dos alunos.
Fase 2	De 12/2015 até 11/2016	Realização do estudo acerca das associações entre as atitudes e os comportamentos disciplinares dos alunos face à EF com o objetivo de obter direções e/ou conclusões que ajudem a compreender tal fenómeno.

2. Amostra

Foi realizado um pedido de autorização de realização de estudo junto do presidente do Agrupamento de Escolas com apresentação das pretensões do estudo e entrega de carta de consentimento informado¹.

Obtivemos igualmente autorização para aplicação dos instrumentos nas aulas de todos os Professores de EF responsáveis pelas turmas da amostra.

Recorremos a uma amostragem estratificada por forma usar a informação existente sobre a população para que o processo de seleção fosse mais eficiente (Coutinho, 2015; Sousa & Batista, 2011), e porque esta é uma técnica que tem como lógica “a identificação

¹ Vide Apêndice III

de grupos que variam muito entre si no que diz respeito ao parâmetro em estudo, mas muito pouco dentro de si, ou seja, cada um é homogéneo e com pouca variabilidade” (Sousa & Batista, 2011, p.75). Esta técnica “tem a vantagem de ser eficiente e fornecer resultados com menor probabilidade de erro associada” (*ibidem*, p.76).

Este processo de estratificação tem por base cada ano escolar de cada ciclo de ensino. A escolha probabilística dentro de cada estrato (ciclo vs ano) não foi ao nível do individuo (aluno) mas sim pela escolha aleatória de duas turmas em cada “segmento” de referência.

Excluíram-se, por conveniência, as turmas de Ensino Vocacional por terem características substancialmente distintas das demais.

Para a investigação recorremos a uma amostra representativa de 204 alunos com idades compreendidas entre 10 e os 19 anos, pertencentes ao 2º e 3º CEB de duas escolas de um Agrupamento de Escolas do Algarve.

Face ao descrito anteriormente, consta na tabela 2 as frequências dos indivíduos por nível de ensino e ano escolar das turmas selecionadas, onde se achou pertinente incluir a variável género em termos de distribuição de alunos não obstante não ter sido critério inicial de estratificação.

Tabela 2

Amostra

Ciclo e Ano de Escolaridade		Género		Total
		Masculino	Feminino	
2º Ciclo Ensino Básico	5º Ano	22	18	40 (19,6%)
	6º Ano	19	21	40 (19,6%)
	Total	41	39	80 (39,2%)
3º Ciclo Ensino Básico	7º Ano	24	20	44 (21,6%)
	8º Ano	16	25	41 (20,1%)
	9º Ano	19	20	39 (19,1%)
	Total	59	65	124 (60,8%)
Total		100 (49%)	104 (51%)	204 (100%)

Resulta da leitura desta tabela um total amostral de 204 alunos relativamente bem distribuídos por género e que representa 38% do total de alunos destas escolas, pelo que ajuíza-se que esta amostra seja consistente em termos de produção de resultados.

3. Instrumentos

Apresentamos Seguidamente os instrumentos que aplicamos na investigação.

Tabela 3

Instrumentos

Variáveis	Instrumentos
Atitudes dos Alunos face à Educação Física	QAAEF - Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física
Comportamentos disciplinares dos Alunos na Educação Física	ICDIEF - Inquérito de Condutas Disciplinares e Indisciplinares em Educação Física

Recorremos à técnica de questionário uma vez que pretendíamos inquirir um grande número de pessoas recorrendo a uma amostra probabilística por forma a caracterizá-la retirando informação adequada acerca da temática (Coutinho, 2015). Por outro lado, “a aplicação do questionário permite recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos” (Sousa & Batista, 2011, p.91).

3.1 QAAEF

A escolha do QAAEF deveu-se ao facto de pretendermos medir o gosto, a satisfação e a importância atribuída à EF e também por ser um instrumento construído e validado para a cultura portuguesa por Pereira et al. (2009).

Este instrumento é constituído por 10 itens divididos em dois fatores. Sete itens dizem respeito ao Fator I “gosto pela EF e suas matérias e satisfação/prazer nas aulas da disciplina”, enquanto que três itens referem-se ao Fator II “importância atribuída à EF.”

A avaliação é feita segundo uma escala do tipo «Likert» avaliada de 1 a 5, em que 1 significa “discordo totalmente”, 3 significa “nem concordo nem discordo” e 5 “concordo totalmente”.

A confiabilidade do instrumento foi obtida por Pereira et al. (2009) através do cálculo da consistência interna e da determinação da estabilidade temporal, quer da globalidade do questionário, quer de cada um dos dois fatores encontrados na análise fatorial. Obtiveram uma boa consistência interna pois verificaram-se coeficientes de alfa de *Cronbach* que variaram entre 0.83 e 0.91.

Na análise da estabilidade temporal do questionário os autores utilizaram o método de teste-reteste com intervalo de um mês. As correlações obtidas foram satisfatórias tanto para a generalidade do questionário ($r = 0.77$), como para os dois fatores ($r = 0.78$ para o fator I; $r = 0.74$ para o fator II).

Mais recentemente, Silveiras (2013) obteve índices de confiabilidade adequados, representados por um alfa de *Cronbach* de 0.91, 0.90 e 0.83 para a globalidade do questionário, fator I e fator II, respetivamente. O mesmo autor obteve igualmente uma estrutura fatorial baseada em dois fatores que perfaziam 67.5% da variância.

3.2 ICDIEF

O instrumento foi criado em Espanha por Cervelló, Jiménez, Nerea, Del Villar, Ramos e Santos-Rosa (2002) e foi construído com base nas conceções de valor sociocognitivo, constituído por 19 motivos pessoais de realização comportamental em que 9 indicadores correspondem ao fator «comportamentos de disciplina» (p.e. “...*esforças-te para criar um clima adequado na aula*”) e 10 respeitantes ao fator «comportamentos de indisciplina» (p.e. “...*interrompes o professor durante as suas explicações*”).

Tal como o instrumento anterior, também a sua avaliação é feita segundo uma escala do tipo «Likert» avaliada de 1 a 5, em que 1 significa “discordo totalmente”, 3 significa “nem concordo nem discordo” e 5 “concordo totalmente”.

Relativamente à escolha do ICDIEF, optamos por utilizá-lo pois pretendíamos um instrumento que fosse constituído por questões que analisassem simultaneamente os comportamentos de disciplina e indisciplina. Vários foram os estudos que utilizaram este instrumento como análise dos comportamentos de disciplina e indisciplina dos alunos (Cervelló et al., 2002; Cervelló & Jiménez, 2001; Durão et al., 2010; Jiménez, 2006; Moreno, Alonso, Galindo & Cervelló, 2005; Moreno 2005; Moreno, Jiménez, Gil, Aspano & Torrero, 2011).

Observando o contexto cultural espanhol onde o instrumento foi desenvolvido observa-se uma estrutura fatorial adequada para EF tanto no ensino básico como no ensino secundário. A validade deste instrumento tem sido observada em diversas investigações na área da EF (Cervelló et al., 2002; Cervelló & Jiménez, 2001; Durão et al., 2010; Jiménez, 2006; Moreno et al., 2005; Moreno, 2005; Moreno et al., 2011).

No estudo de Cervelló et al. (2002) a análise fatorial exploratória confirmaram a existência de dois fatores e valores de alfa de *Cronbach* de 0.83 e 0.79 para o fator disciplina e indisciplina, respetivamente.

Mais recentemente, na sua análise fatorial, Jiménez (2006) obteve dois fatores com autovalores maiores que 1.00 (4.89 para o fator disciplina e 1.77 para o fator indisciplina) que explicam 41.69 % da variabilidade total, sendo 30.59 % referente ao fator disciplina e 11.10% referente ao fator indisciplina. No que concerne à confiabilidade, obteve uma consistência interna de 0.75 para o fator disciplina e 0.77 para os itens da indisciplina.

Apesar de não estar validado para a cultura portuguesa, em Portugal apenas se conhece um estudo que tenha utilizado este instrumento. Falamos do estudo de Durão et al. (2010) sobre a influência dos fatores motivacionais, antecedentes pessoais, sociais e contextuais sobre as atitudes disciplinares dos estudantes do ensino básico e secundário público em Portugal. Os autores obtiveram índices de confiabilidade alfa de *Cronbach* de 0.81 para o fator disciplina e 0.88 para o fator indisciplina.

Uma vez que não foi possível validar o instrumento para a cultura portuguesa de acordo com os preceitos estatísticos de validação de um instrumento por dificuldades de operacionalização, iniciou-se o processo de viabilização seguido do procedimento de tradução.

3.2.1 Processo de tradução do ICDIEF

Para atender aos objetivos propostos de tradução do ICDIEF para o idioma Português, genericamente, procurou-se seguir a metodologia de tradução/retroversão preconizada por Hambleton (1993) tendo por referência as *Guidelines* internacionais de tradução e adaptação cultural (2005) da Internacional Test Commission (ITC).

Hambleton (1993) refere que para se traduzir um texto devemos ter em consideração quatro fatores fundamentais:

- i) a seleção dos tradutores que devem ser conhecedores profundos dos dois idiomas, com domínio particular do idioma alvo, ter conhecimento técnico do tema a abordar e possuir prática no desenvolvimento de questionários;
- ii) realizar uma adequada identificação do idioma;
- iii) identificar e minimizar as diferenças culturais nomeadamente na motivação dos entrevistados no que respeita à familiarização com o instrumento e a sua rapidez de preenchimento;
- iv) obter frases ou palavras equivalentes.

Na metodologia de tradução/retroversão o tradutor efetua uma primeira tradução para o idioma alvo e seguidamente é realizada uma retroversão por outro tradutor. Por fim, efetua-se a comparação de ambas as versões para avaliar a qualidade da tradução. Contudo, o autor aponta várias limitações a esta metodologia nomeadamente o facto de esta rejeitar a realização de uma aplicação prática do questionário durante o processo de

tradução. Por outro lado, considera este método útil para a obtenção de uma avaliação geral da qualidade da tradução.

Primeiramente reunimos um painel de tradutores constituído por três elementos por forma a traduzir o questionário para a língua portuguesa. Fizeram parte deste painel os seguintes elementos:

Tabela 4

Caracterização do painel de tradutores

Tradutor 1	Dupla nacionalidade Portuguesa/Venezuelana. Bilíngue. Licenciado em EF pelo Instituto Superior D. Afonso III e especialista na área do fitness certificado pela National Strength and Conditioning Association (NSCA).
Tradutor 2	Bilíngue. Licenciada em EF e Desporto pelo Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes.
Tradutor 3	Mestre em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário pela Universidade de Coimbra. Professora com larga experiência no ensino de línguas.

Numa segunda fase, um grupo de retroversores procedeu à retroversão do questionário para posterior comparação com a versão original. Fizeram parte deste grupo de retroversores os seguintes elementos:

Tabela 5

Caracterização do painel de retroversores

Retroversor 1	Tradutora profissional com nacionalidade Espanhola e residente em Portugal. Licenciada em Tradução e Interpretação na Universidade Autónoma de Madrid com título de tradutora ajuramentada no par de línguas inglês-espanhol, atribuído pelo ministério dos negócios estrangeiros espanhol. Secretária na Associação Portuguesa de Tradutores e Intérpretes (APTRAD), associada profissional da Associação Espanhola de Tradutores (Asetrad) e fundadora da marca Adriberica Translations.
Retroversor 2	Nacionalidade Espanhola e Ensino Secundário concluído nesta língua. Licenciada em Fisioterapia pela Escola Superior de Saúde do Alcoitão. <i>Menor</i> em Pediatria pela Avans Academy of Health Sciences, Países Baixos. Mestre em Ciências da Fisioterapia pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Pós-graduada em Gerontologia e Geriatria pelo Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto. Doutoranda em Ciências da Saúde na GCU, Reino Unido e bolsista de investigação pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Membro do painel de tradutores dos processos de tradução para português europeu e contributo para a adaptação cultural de cinco instrumentos de medida.

Recorreu-se à videoconferência para obtenção da versão de consenso para a retroversão. Observaram-se poucas diferenças entre a retroversão e o original.

Dos 19 itens do instrumento, apenas três diferenciaram do original. A saber: questão nº2 (p.e. “...*Sólo haces las actividades que te gustan.*” em vez de “e.g...*Sólo realizas las actividades que te resultan atractivas*”); questão nº4 (p.e. “...*Interrumpes al profesor mientras está explicando.*” em vez de “e.g... *Interrumpes al professor/a en sus explicaciones.*”) e Questão nº13 (p.e “...*A veces tienes un comportamiento agresivo con algunos compañeros*” em vez de (p.e “...*En ocasiones te muestras agresivo/a con algunos compañeros/as.*”).

Perante esta realidade e apesar de existir grande similitude entre os itens, optamos pela realização de nova reunião de consenso para chegar à versão portuguesa final. Nesta, clarificaram-se os três itens que geraram alguma discordância, ficando concluída a versão portuguesa final de acordo com a tabela 6.

Tabela 6

ICDIEF - Versão portuguesa final

Nas aulas de Educação Física...		1	2	3	4	5
1	Esforças-te para criar um clima adequado nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Só realizas as atividades de que gostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ajudas os teus companheiros quando precisam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Interrompes o professor durante as suas explicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Costumas utilizar o material de forma inadequada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	O teu interesse pela disciplina é positivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Não obedeces às instruções do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Fazes um uso adequado das instalações desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Não prestas atenção às explicações do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	O teu comportamento na aula é correto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Participas e cooperas corretamente com os teus companheiros nas atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Desaproveitas o tempo de aula em coisas desnecessárias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Às vezes mostras-te agressivo(a) com alguns companheiros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Cumpres as normas que estão estabelecidas para o funcionamento da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Usas palavras desadequadas e uma linguagem depreciativa com alguns companheiros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Não interrompes nem perturbas os teus companheiros quando estão a realizar uma atividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Realizas atividades diferentes daquelas que o professor te propõe fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Aproveitas o tempo da aula para tentar aprender tudo o que é proposto pelo teu professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Ris-te dos teus companheiros quando realizam algo mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Procedimentos Protocolares

A tabela 7 diz respeito aos procedimentos protocolares adotados para a aplicabilidade dos instrumentos utilizados.

Tabela 7

Procedimentos e protocolo de instrumentos

Procedimentos relativos aos instrumentos	
	<div>QAAEF</div> <div>ICDIEF</div>
Objetivo	<div>Identificar as atitudes dos alunos face à disciplina de EF nomeadamente o gosto, a satisfação e a importância concedida à mesma.</div> <div>Identificar os comportamentos de disciplina e indisciplina na EF de acordo com a perceção do aluno.</div>
Duração	Tempo médio de preenchimento de 25`.
Material	Questionário e Caneta.
Condições de aplicação	<div>Individual</div> <div>Confidencial</div> <div>Foi assistido podendo o aluno colocar as suas dúvidas ao investigador.</div> <div>Decorreram em salas de apoio situadas no interior dos pavilhões e nos bancos de apoio dos campos de jogos sempre na presença de boa luz natural. Nunca fomos interrompidos na sua aplicação.</div>
Protocolo	<div>1. Distribuição dos questionários</div> <div>2. Explicação do objetivo do estudo.</div> <div>3. De forma clara e objetiva, alertamos os alunos para o seguinte: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Âmbito e importância da pesquisa; ✓ Contributo do aluno; ✓ Alertamos: "Pense cuidadosamente antes de responder, seja sincero (não existem respostas "certas" ou "erradas", todas elas são importantes e boas porque cada pessoa tem a sua opinião). Demore o tempo que precisar, sendo fundamental que esclareça qualquer dúvida que tenha."; ✓ Em caso de dúvida, alertamos para que qualquer que fosse a dúvida, esta deveria ser colocada individualmente ao investigador destacando que o investigador está sempre disponível para prestar qualquer esclarecimento; ✓ Avisamos para que em caso de erro deveriam anular a resposta colocando um círculo sobre ela; ✓ Recolha dos questionários. </div>
Procedimentos estatísticos relativos aos instrumentos	
Métodos de análise	<div>Os dados recolhidos foram codificados e tratados estatisticamente através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 22.</div> <div>Realizámos a Análise Fatorial de Componentes Principais (AFCP) para o QAAEF e ICDIEF e em termos de confiabilidade procedemos à análise do valor alfa de <i>Cronbach</i>, devidamente comparada com a dos autores.</div>

CAPÍTULO III

Apresentação e Discussão dos Resultados

III. Apresentação e Discussão dos Resultados

Numa primeira fase mostraremos as propriedades métricas dos instrumentos.

Seguidamente apresentaremos as atitudes e os comportamentos dos alunos do 2º e 3º CEB, assim como mostraremos as suas diferenças em função do género e do ciclo de ensino.

Por último, apresentaremos as correlações e respetivas magnitudes entre as quatro dimensões avaliadas no nosso estudo: gosto e satisfação, importância concedida à EF, comportamentos de disciplina e comportamentos de indisciplina.

1. Propriedades Métricas dos Instrumentos

1.1 QAAEF

Realizamos a AFCP com o objetivo de obter um número mínimo de fatores.

Nesta análise fatorial apenas consideramos válidos os fatores que tivessem um valor próprio igual ou superior a um (critério de Kaiser). Consideramos ainda que a saturação dos itens nos respetivos fatores deveriam apenas ponderar os itens que tivessem correlações maiores que 0.30 com o hipotético fator.

Por observação do Determinante da matriz de correlações (0.007), e sendo este valor próximo de zero, viabiliza-se a coerência da aplicação deste teste estatístico. Este *output* combinado com um valor de KMO de 0.878 e uma significância associada ao teste de *Bartlett* inferior a 0.005 sustenta a aplicabilidade desta técnica estatística².

Assim, a AFCP mostra que obtivemos duas dimensões denominadas de gosto e satisfação na EF e importância concedida à EF, ambas com autovalores maiores que 1.00 (4.92 para o fator gosto e satisfação e 1.21 para o fator importância concedida à EF), sendo que conjuntamente explicam 61.27% da variância onde o gosto e satisfação é a dimensão que mais variabilidade explica (49.16%), face aos 12.11% do fator importância concedida à EF³.

Podemos ainda observar que o gráfico *scree plot*⁴ mostra-nos autovalores superiores a 1 e um ponto de inflexão que estabiliza após duas componentes, pelo que confirmamos os dois fatores que representaram 61.27% da variância, ou seja, da quantidade de informação retida.

² Vide anexo I, quadro 2;

³ Vide anexo I, quadro 4;

⁴ Vide anexo I, quadro 5;

No que respeita à confiabilidade do instrumento, obtivemos para a totalidade do instrumento um valor de alfa de *Cronbach* de 0.870, considerado “Bom” na escala de Pestana e Gageiro (2005)⁵.

Especificamente, para o fator gosto e satisfação obtivemos um valor alfa de *Cronbach*⁶ de 0.883 enquanto para o fator importância obtivemos 0.623.

1.2 ICDIEF

Ao procedermos à AFCP com rotação *varimax* verificamos que o item nº16: “*Não interrompes nem perturbas os teus companheiros quando estão a realizar uma atividade*” fazia baixar a consistência interna do respetivo fator, uma vez que este item apresentava um baixo valor de saturação na sua correlação com o hipotético fator (0.199) e a sua retirada fazia aumentar a consistência interna do fator de 0.70 para 0.77, pelo que decidimos removê-lo e realizar uma nova análise fatorial.

Na nova AFCP observamos a existência de dois fatores denominados disciplina e indisciplina com autovalores maiores que 1.00 (4.99 para fator disciplina e 1.88 para o fator indisciplina). Ambos explicam 38,2% da variância, sendo que o fator disciplina é responsável por 27.73% da variância e o fator indisciplina 10.45%⁷.

Através de *scree plot*⁸, confirmamos igualmente a existência dos dois fatores verificando que o ponto de inflexão estabilizava após duas componentes, sugerindo-nos os dois fatores explicados através de 38,2% de variância.

Verificamos através de alfa de *Cronbach*⁹ uma consistência interna adequada uma vez que obtivemos 0.77 para o fator disciplina e 0.79 para o fator indisciplina, ou seja, uma razoável consistência interna tendo em vista a escala de Pestana e Gageiro (2005).

⁵ $\alpha \geq 0,9$ muito boa; $\alpha = [0,8-0,9[$ boa; $\alpha = [0,7-0,8[$ razoável; $\alpha = [0,6-0,7[$ fraca; $\alpha < 0,6$ inadmissível (2005, p.525).

⁶ Vide anexo I, quadro 7;

⁷ Vide anexo I, quadro 8, 9 e 10;

⁸ Vide anexo I, quadro 11;

⁹ Vide anexo I, quadro 14.

2. Análise das Atitudes dos Alunos – QAAEF

Através da análise dos dados obtidos no QAAEF, observamos as seguintes médias:

Tabela 8

Média dos itens do QAAEF da totalidade da amostra

Gosto e Satisfação na EF	Média	DP
Costumo divertir-me nas aulas de EF	4.43	.893
Gosto da disciplina de EF	4.40	1.09
Parece que nas aulas de EF o tempo passa rapidamente	4.31	1.03
Gosto das matérias (Andebol, Futebol, Ginástica, etc) da disciplina de EF	4.27	.923
A EF é uma das minhas disciplinas preferidas	4.07	1.254
Normalmente aborreço-me nas aulas de EF*	4.27	1.205
Geralmente desejo que as aulas de EF terminem depressa*	4.32	1.156
Importância EF		
A EF é uma disciplina importante para a minha formação global	4.05	1.068
A EF é tão importante quanto as outras disciplinas	4.05	1.171
Comparativamente às outras disciplinas, a EF é uma das menos importantes para a minha formação global*	3.89	1.327

Nota: *itens formulados de forma negativa

De acordo com a tabela 8 observamos que para os alunos do 2º e 3º CEB, as atitudes que obtiveram maior média foram: “*costumo divertir-me nas aulas de EF*” ($\bar{x}=4.43\pm0.89$) e “*Gosto da disciplina de EF*” ($\bar{x}=4.40\pm1.09$), ambas pertencentes ao fator gosto e satisfação na EF mostrando que os alunos “concordam” com a afirmação.

Ao invés, os resultados apontam que a atitude com menor média foi “*Comparativamente às outras disciplinas, a EF é uma das menos importantes para a minha formação global*” ($\bar{x}=3.89\pm1.32$). Apesar de este ser o item com menor média é ainda assim considerado alto indicando-nos que os alunos “discordam” da afirmação. No seu estudo, também Pereira et al. (2009) obtiveram para este item o score médio mais baixo.

Estes resultados vão ao encontro das conclusões dos estudos de Brandão (2002) e Silverman e Subramaniam (2007) uma vez que estes autores concluíram que a EF apesar de ser uma das mais preferidas não é considerada importante para os alunos.

Tal como o estudo de Pereira et al. (2009) obtivemos maiores médias no fator gosto e satisfação na EF comparativamente ao fator importância da EF. No entanto, em ambos os fatores obtivemos médias mais elevadas para todos os itens.

Tal como o estudo de Pereira et al. (2009), o nosso estudo evidencia que em todos os itens do fator gosto e satisfação obtivemos *scores* médios mais altos do que qualquer item associado ao fator importância EF.

2.1 Diferenças de atitudes face ao género e ciclo de ensino

Ao analisarmos as atitudes dos alunos perante a EF em função do género e ciclo de ensino (tabela 9) obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 9

Médias fatoriais do QAAEF e teste t student por género e ciclo de ensino

		Média	DP	t	p
Gosto e Satisfação na EF	2º Ciclo Ensino Básico	4.51	.612	2.98	0.003**
	3º Ciclo Ensino Básico	4.19	.903		
	Masculino	4.49	.673	2.94	0.004**
	Feminino	4.16	.904		
Importância EF	2º Ciclo Ensino Básico	4.30	.746	0.403	0.000***
	3º Ciclo Ensino Básico	3.82	.944		
	Masculino	4.00	.858	0.053	0.958
	Feminino	4.00	.946		
Atitude Global	2º Ciclo Ensino Básico	4.45	.567	0.361	0.000***
	3º Ciclo Ensino Básico	4.09	.811		
	Masculino	4.34	.605	2.05	0.042*
	Feminino	4.12	.847		

Nota: * valores significativos $p < 0.05$; ** Valores muito significativos $p < 0.01$; *** Valores altamente significativos $p < 0.001$

Ao analisarmos o teste de igualdade das variâncias do fator gosto e satisfação verifica-se que o *p-value* deste teste $(0.001)^{10}$ é menor que $p = 0.05$, portanto, devemos considera-las não homogêneas e por isso, o teste-t de *student* ao indicar-nos que $p = 0.004$ ($p < 0.05$) refere-nos que para um nível de significância de 5% existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros, na qual a análise descritiva demonstra as seguintes médias: masc.: $\bar{x} = 4.49 \pm 0.67$ e fem.: $\bar{x} = 4.16 \pm 0.90$. Assim, o nosso resultado vai ao encontro de vários estudos (Brandão 2002; Fernandes, 2012; Leal, 1993; Pereira et al.,

¹⁰ Vide anexo I, quadro 15;

2009; Santos, 2001; Silves 2013) que referem que o género masculino demonstra maior gosto e satisfação comparativamente ao feminino. Silverman e Subramaniam (1999) referenciado vários estudos, referem que o género tem influência nas atitudes gerais dos alunos. Todavia, no seu próprio estudo (2007) constataram que para alunos com idades compreendidas entre os 12 e 14 anos não existem diferenças significativas entre géneros relativamente ao gosto e satisfação e importância concedida à EF. Por sua vez, ao analisarmos o fator importância atribuída à EF verificamos que as variâncias são homogêneas ($p=0.323$)¹¹ e neste sentido, o teste-t de *student* indica-nos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros ($p=0.958$) - médias idênticas ($\bar{x}=4.00$ para masculino e feminino), indo ao encontro dos resultados obtidos por Silverman e Subramaniam (2007) e por Silves (2013). Evidências contrárias obteve Brandão (2002) que verificou que o género masculino nutria um sentimento mais favorável face à EF.

Relativamente ao ciclo de ensino, Silverman e Subramaniam (2007) após revisão de alguns estudos na área, mencionam que a atitude dos alunos decresce com o aumento do nível de ensino.

No nosso estudo, os resultados dos *outputs* para variável ciclo de ensino¹² encontram-se sintetizados na tabela supra e indicam-nos que existem diferenças estatisticamente significativas entre o 2º e o 3º CEB relativamente ao gosto e satisfação ($p=0.003$; $\bar{x}=4.51\pm0.61$ para 2º CEB e $\bar{x}=4.19\pm0.90$ para 3º CEB) e à importância atribuída à EF ($p=0.000$; $\bar{x}=4.30\pm0.75$ para 2º CEB e $\bar{x}=3.82\pm0.94$ para 3º CEB). Estes resultados são idênticos aos estudos de Santos, 2013, Moreno et al. 2006 e Shigunov, 1991, cit. in Mendes, 2009/10.

Todavia, não obtivemos os mesmos resultados de Silves (2013) que refere que não existem diferenças estatisticamente significativas entre CEB.

¹¹ Vide anexo I, quadro 15

¹² Vide anexo I, quadro 16.

3. Análise dos Comportamentos Disciplinares dos Alunos - ICDIEF

Através da análise dos dados obtidos no ICDIEF, observamos as seguintes médias:

Tabela 10

Média dos itens do ICDIEF da totalidade da amostra

Comportamentos de Disciplina	Média	DP
Esforçaste para criar um clima adequado nas aulas	4.00	.788
Ajudas os teus companheiros quando precisam	3.85	.941
O teu interesse pela disciplina é positivo	4.39	.878
O teu comportamento na aula é correto	4.04	.886
Participas e cooperas corretamente com os teus companheiros nas atividades	4.09	.854
Cumpres as normas que estão estabelecidas para o funcionamento da aula	4.11	.898
Aproveitas o tempo da aula para tentar aprender tudo o que é proposto pelo teu professor	4.18	1.047
Comportamentos de Indisciplina		
Só realizas as atividades de que gostas	1.73	1.090
Interrompes o professor durante as suas explicações	2.00	1.150
Costumas utilizar o material de forma inadequada	2.18	1.526
Não obedeces às instruções do professor	1.99	1.335
Não prestas atenção às explicações do professor	2.18	1.250
Desaproveitas o tempo de aula em coisas desnecessárias	1.99	1.236
Às vezes mostras-te agressivo(a) com alguns companheiros	1.83	1.214
Usas palavras desadequadas e uma linguagem depreciativa com alguns companheiros	1.82	1.284
Realizas atividades diferentes daquelas que o professor te propõe fazer	2.03	1.412
Ris-te dos teus companheiros quando realizam algo mal	2.21	1.172

Na tabela 10 observamos para a dimensão disciplina que os itens com maior média são: “O teu interesse pela disciplina é positivo” com 4.39 ± 0.88 e “Aproveitas o tempo da aula para tentar aprender tudo o que é proposto pelo teu professor” com 4.18 ± 1.05 .

Por seu turno, o item de menor média é “Ajudas os teus companheiros quando precisam” com 3.85 ± 0.94 , valor que também se aproxima mais do «concordo» do que do «nem concordo nem discordo».

Relativamente ao fator indisciplina verifica-se maior média nos itens “Ris-te dos teus companheiros quando realizam algo mal” com 2.21 ± 1.17 , “Não obedeces às instruções do professor” e “Costumas utilizar o material de forma inadequada” ambos com médias de $2.18 \pm 1.34/1.53$ indicando-nos que são estes os comportamentos mais evidenciados pela totalidade dos alunos.

O item com menor score médio foi “Só realizas as atividades de que gostas” com 1.73 ± 1.09 aproximando-se do «discordo totalmente» dando-nos indicações de que os

alunos realizam atividades propostas pelo professor independentemente de gostarem ou não.

3.1 Diferenças de comportamentos face ao género e ciclo de ensino

Ao analisarmos os comportamentos dos alunos na EF em função do género e ciclo de ensino (tabela 11) obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 11

Médias fatoriais do ICDIEF e teste t student por género e ciclo de ensino

		Média	DP	t	p
Disciplina	2º Ciclo Ensino Básico	4.22	.561	2.46	0.015*
	3º Ciclo Ensino Básico	4.03	.545		
	Masculino	4.12	.513	.293	0.770
	Feminino	4.09	.602		
Indisciplina	2º Ciclo Ensino Básico	1.83	.754	-2.22	0.028*
	3º Ciclo Ensino Básico	2.07	.715		
	Masculino	1.98	.661	0.100	0.921
	Feminino	1.97	.083		

Nota: * valores significativos $p < 0.05$; ** Valores muito significativos $p < 0.01$; *** Valores altamente significativos $p < 0.001$

Para os comportamentos de disciplina, os resultados evidenciam para o género masculino uma média superior ($\bar{x} = 4.12 \pm 0.51$) comparativamente ao feminino ($\bar{x} = 4.09 \pm 0.60$), todavia essas diferenças são pouco significativas ($p = 0.770$).

No que concerne à indisciplina observamos, igualmente, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros ($p = 0.921$; $\bar{x} = 1.98 \pm 0.66$ para o masculino e $\bar{x} = 1.97 \pm 0.08$ para o feminino).

Para o 2º e 3º CEB verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas relativamente aos comportamentos de disciplina ($p = 0.015$) apresentando o 2º CEB um score maior ($\bar{x} = 4.22 \pm 0.56$) comparativamente ao 3º CEB ($\bar{x} = 4.03 \pm 0.55$). Assim, verificamos que segundo as suas perceções, os alunos do 2º CEB dizem ser mais disciplinados que os do 3º CEB.

Constatamos a existência de diferenças significativas também para a indisciplina ($p = 0.028$) em que o 2º CEB apresenta uma média de 1.83 ± 0.75 e o 3º CEB uma média de 2.07 ± 0.72 . Observamos que os alunos do 3º CEB analisam-se mais indisciplinados que os do 2º CEB.

4. Associação entre as Atitudes e os Comportamentos Disciplinares

4.1 Género

Com o intuito de se perceber se a variável género diferencia os graus de associações entre todas as dimensões do QAAEF e ICDIEF calcularam-se os coeficientes de correlação linear de *Person*¹³.

Constatou-se que:

- Para o género masculino apenas a dimensão gosto e satisfação do QAAEF está positiva e fortemente correlacionada com a dimensão disciplina do ICDIEF.
- Para o género feminino todas as dimensões de ambos os instrumentos apresentaram-se como estatisticamente significativas. No entanto, a correlação entre as duas dimensões do QAAEF (gosto, satisfação e importância concedida à EF) e a dimensão indisciplina foram negativas.

Os resultados anteriores retratam inequivocamente que o género dita, além da magnitude da correlação, diferentes associações entre as dimensões dos dois instrumentos utilizados.

A ilustração 5 resume os resultados de H1:

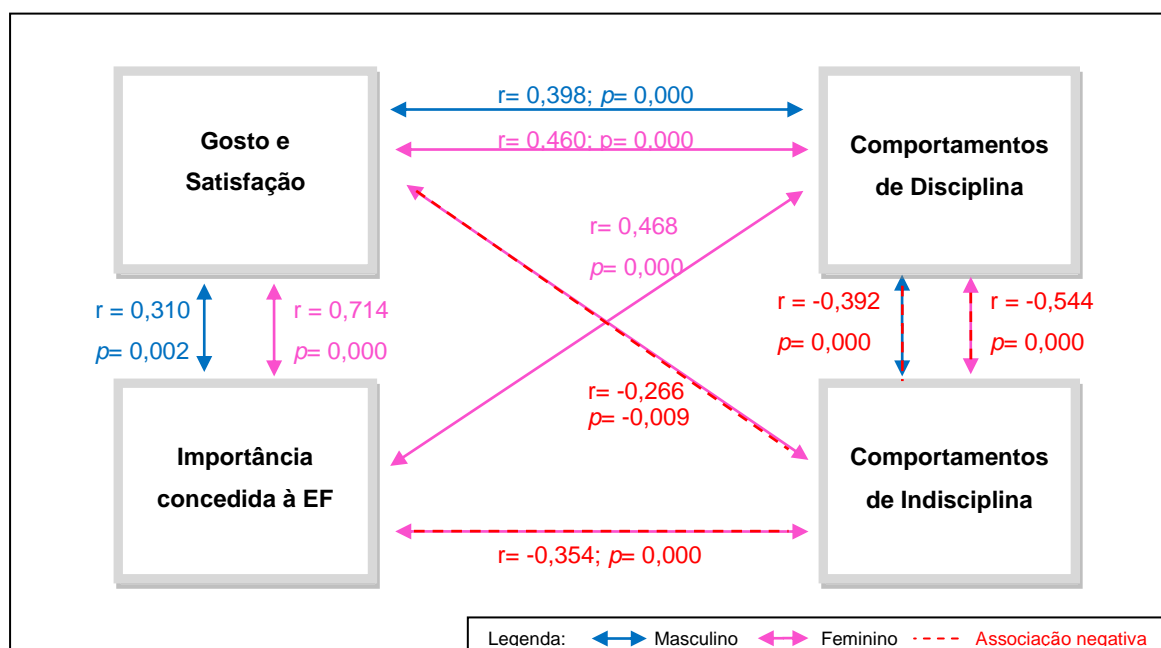


Ilustração 4. Conceptualização do problema com resultados de H1

¹³ Vide anexo I, quadro 19

Curiosamente, somente o género feminino apresenta correlações negativas entre os comportamentos de indisciplina e as dimensões de gosto, satisfação e importância concedida à EF. Assinala-se, desta forma que maiores scores médios de gosto, satisfação e importância concedida à EF tendem a estar associados a menores níveis de comportamentos de indisciplina.

Face ao descrito a hipótese inicial anteriormente traçada (H1) foi sustentada, razão pela qual deverá ser aceite.

4.2 Ciclo de Ensino

Tal como para a variável género, com o intuito de se perceber se ciclo de ensino diferencia os graus de associações entre todas as dimensões do QAAEF e ICDIEF calcularam-se os coeficientes de correlação linear de *Person*¹⁴.

Constatou-se que:

- Para o 2º CEB apenas a dimensão gosto e satisfação do QAAEF se correlacionou negativamente com a dimensão indisciplina do ICDIEF;
- O 3º CEB mostra tendências distintas de correlação face ao 2º CEB, pois ambas as dimensões do QAAEF (gosto e satisfação e importância) correlacionaram-se positiva e significativamente com a dimensão disciplina.

Estes resultados visualizam-se na seguinte ilustração:

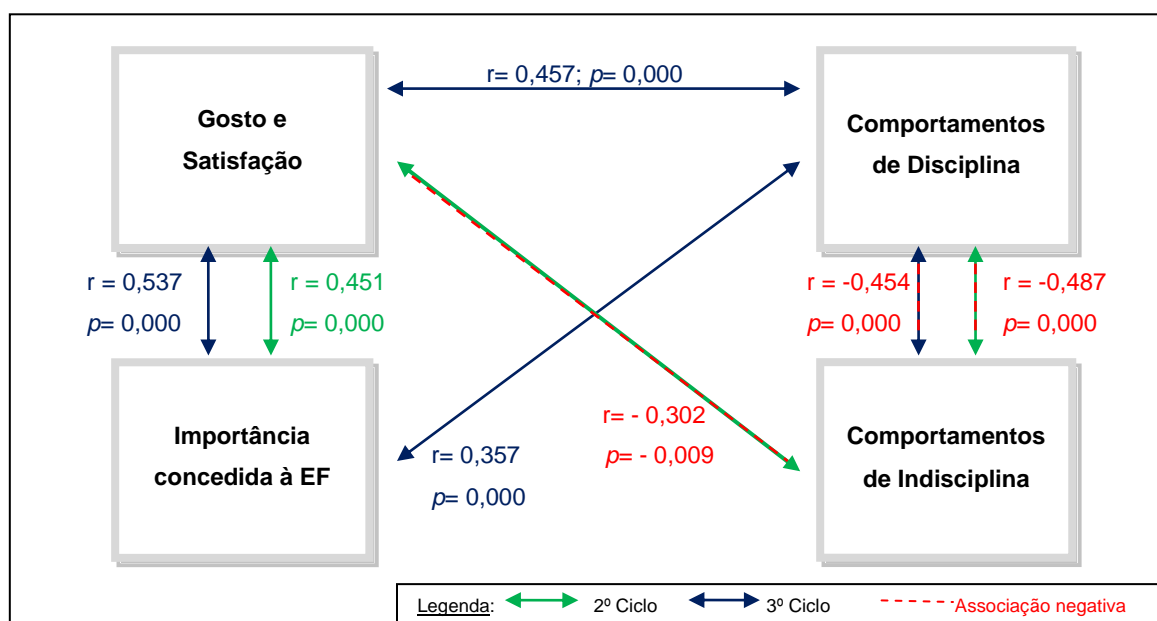


Ilustração 5. Conceptualização do problema com resultados de H2

¹⁴ Vide anexo I, quadro 20

Face ao disposto, verifica-se que os alunos do 3º CEB apresentaram correlações positivas e significativas entre o gosto e satisfação, a importância concedida à EF e os comportamentos de disciplina. Assim, observa-se que maiores *scores* médios de gosto, satisfação e importância atribuída à EF tendem a estar associados aos comportamentos de disciplina.

Face ao exposto a hipótese 2 foi sustentada, razão pela qual deverá ser aceite.

CAPÍTULO IV

Conclusões e Recomendações

IV. Conclusões e Recomendações

1. Conclusões

A investigação procurou explorar e descrever os fenómenos inerentes à problemática em estudo, nomeadamente as associações entre as atitudes de gosto, satisfação e importância concedida à EF e os comportamentos de disciplina e indisciplina dos alunos.

Nesta fase do trabalho, tendo em conta o objetivo geral e as hipóteses de investigação, apresentaremos as conclusões que nos orientam na resposta ao problema:

Análise das Atitudes dos alunos do 2º e 3º CEB

- Os itens com maior média foram: *“Costumo divertir-me nas aulas de EF”* e *“Gosto da disciplina de EF”*, ambas respeitantes à dimensão gosto e satisfação;
- O item com menor média foi: *“Comparativamente às outras disciplinas, a EF é uma das menos importantes para a minha formação global”* pertencente à dimensão importância concedida à EF;
- Obtivemos médias altas em ambas as dimensões do QAAEF, contudo as médias presentes na dimensão gosto e satisfação foram superiores às médias da dimensão importância concedida à EF, levando-nos a concluir que os alunos do 2º e 3º CEB gostam da EF e acham-na importante apesar de demonstrarem gostar mais da EF do que atribuir importância à mesma.

Análise dos Comportamentos dos alunos do 2º e 3º CEB

- Os comportamentos de disciplina mais evidenciados foram: *“O teu interesse pela disciplina é positivo”* e *“Aproveitas o tempo da aula para tentar aprender tudo o que é proposto pelo teu professor.”*;
- Os comportamentos de indisciplina com registo mais forte foram: *“Ris-te dos seus companheiros quando realizam algo mal”*; *“Não obedeces às instruções do professor”* e *“Costumas utilizar o material de forma inadequada.”*

Análise das diferenças de atitudes e comportamentos disciplinares

Género

- O género só difere na atitude de gosto e satisfação pois é a única dimensão onde existem diferenças estatisticamente significativas ($p=0.004$), ou seja, os alunos do género masculino pertencentes ao 2º e 3º CEB têm maior gosto e satisfação na aula de EF do que o género feminino.

Ciclo de Ensino

- O ciclo de ensino é uma variável que apresenta diferenças significativas relativamente às atitudes e aos comportamentos dos alunos do 2º e 3º CEB. Concluímos que o 2º CEB apresenta maior gosto e satisfação na aula, concede maior importância à EF e refere ser mais disciplinado e menos indisciplinado que o 3º CEB.

Análise das associações entre as atitudes e os comportamentos disciplinares

- Concluímos que existem associações entre o gosto e satisfação na EF e a importância concedida à EF com os comportamentos de disciplina e indisciplina dos alunos.
- Concluímos ainda que as variáveis género e o ciclo de ensino ditam, além da magnitude da correlação, diferentes associações.

Género

- Para o género masculino verificou-se que somente a dimensão gosto e satisfação tende a estar associada aos comportamentos de disciplina dos alunos pelo que alunos que demonstrem maior gosto e satisfação nas aulas de EF tendem a apresentar comportamentos de disciplina.
Nenhuma correlação significativa foi verificada entre a importância concedida à EF e os comportamentos dos alunos do género masculino.
- Para o género feminino, para além de constataremos que os comportamentos de disciplina estão associados não só ao gosto e satisfação como também à importância concedida à EF, verificamos inclusivamente que os comportamentos de indisciplina correlacionam-se de forma negativa com aquelas atitudes.
Assim, concluímos que para o género feminino quanto maior o gosto e satisfação e/ou a importância concedida à EF, maior o índice de disciplina e menor a indisciplina.

Ciclo de Ensino

- Para o 2º CEB somente o gosto e satisfação tende a estar associado de forma negativa com os comportamentos de indisciplina dos alunos, dizendo-nos

apenas que alunos do 2º CEB que gostam e têm satisfação na aula de EF apresentam tendencialmente menores índices de comportamentos de indisciplina.

Para o 2º CEB nenhuma correlação significativa foi verificada entre a importância concedida à EF e os comportamentos.

- Para o 3º CEB verificamos que quer o gosto e satisfação quer a importância concedida à EF correlacionam-se com os comportamentos de disciplina pelo que concluímos que alunos que mostrem maior gosto e satisfação e/ou importância na EF tendem a ter comportamentos de disciplina.

As conclusões apresentadas indicam que se confirmam as hipóteses, pois o género e o ciclo de ensino diferenciam nas associações entre as dimensões do QAAEF e o comportamento dos alunos. Desta forma, esta investigação respondeu ao objetivo de estudo, pois foi possível analisar as atitudes, os comportamentos e as suas associações em função do género e do ciclo de ensino. Por inerência, a questão de investigação foi respondida, tendo sido possível identificar as associações estabelecidas entre as atitudes de «gosto e satisfação» e «importância concedida à EF» e os «comportamentos de disciplina e indisciplina» dos alunos em função do género e do ciclo de ensino.

Na senda de futuros estudos recomenda-se:

- A replicação do presente estudo numa amostragem de maior dimensão;
- A replicação do presente estudo considerando a variável idade;
- Alargar o presente estudo ao ensino secundário;
- Um estudo sobre as crenças que forma a intenção comportamental e as dimensões do QAAEF e ICDIEF.

2. Referências Bibliográficas

- Abreu, S. (2000). *A Gestão do Tempo, a Oportunidade de Prática e os Comportamentos de Indisciplina, no ensino do Rolamento à Frente, à Retaguarda e do Apoio Facial Invertido, em aulas de Educação Física. Um Estudo de Caso em Professoras mais e menos experientes*. (Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre à Universidade do Porto). Retirada de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9909>.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*. 50 (2), 179-211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior*. (2ª ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In Albarracín, D., Johnson, B. & Zanna, M. (ed) *Handbook of attitudes and attitude change. Basic principles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bakirtzoglou, P., & Ioannou, P., (2011). Discipline of Greek students in relation to gender, interest in physical education lesson and sports activity. *SportLogia*, 7 (2), 182-197.
- Boarini, M. (2013). Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (1), 123-131.
- Brandão, D. M. (2002). *Expectativas e importância dada à disciplina de Educação Física. Estudo comparativo por género nos alunos do 12º ano de escolaridade das escolas secundárias do concelho de V.N. Gaia*. (Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre em ciências do desporto da Universidade do Porto). Retirado de https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9840/3/4668_TM_01_P.pdf
- Correia, J. M. (2014). *Causas da Indisciplina escolar no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre em Psicologia da Educação à Universidade da Madeira). Retirada de <http://hdl.handle.net/10400.13/847>.
- Carreiro da Costa, F. (1996a). *Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. Formação de Professores em Educação Física, Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F. (1996b). Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF)*, 14, 7-32.
- Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, nº14, 467-477.
- Cervelló, E. M., & Jiménez, R. (2001). Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación

Física. Comunicação apresentada no Congresso Internacional sobre o ensino da Educação Física e Desporto Escolar, Santander.

Cervelló E.M., Jiménez, R., Nerea, Del Villar, Ramos & Santos-Rosa (2002). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline in spanish students of physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.

Coutinho, C. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Claro, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa (2016, Julho). *Os perfis dos alunos e suas percepções relativos à disciplina de Educação Física e ao professor*. Comunicação apresentada no 10º Congresso Nacional de Educação Física, Porto.

Cuervo, A., Cebreros, M., & Garcia, J. (2010). Percepciones de Docentes con respecto a la Disciplina en la Escuela. *Rede de Revistas Científicas da América Latina, el Caribe, España y Portugal. Psicología Iberoamericana*, 18(1), 30-37.

Daron, R., & Parot., F., (Eds.) (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.

Duarte, A. (1992). *Contributo para o Estudo das Atitudes dos Alunos do Ensino Secundário face à Disciplina de Educação Física - O caso da região do Grande Porto*. (Tese apresentada à Universidade do Porto com vista à obtenção do grau de Doutor). Tese não publicada.

Durão, L. M., Calvo, T. G., Fonseca, A. M., Gimeno, E. C. & Rubiu, K. (2010). Motivação na Educação Física: Fatores influenciadores da Disciplina Escolar. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, São Paulo, 3(2), 136-156.

Dicionário Completo da Língua Portuguesa. (Tomo I e II) (s.d). Coleção completa de dicionários e auxiliares de línguas. Texto Editores.

Esteban L., Fernández B., Díaz A., & Contreras J. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina e Ciências da Actividade Física e do Deporto*. 12 (47), 459-472.

Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, B. F. (2012). *Estilos de vida, atitude face à disciplina de educação física, percepção de competência, clima motivacional e orientação de objetivos em alunos do 3º ciclo e secundário*. (Tese apresentada com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física e Desporto na ULHT, Lisboa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10437/3469>.

- Hambleton, R. K. (1993). *Translating achievement tests for use in cross-national Studies*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, New York: National Center for Education Statistics. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358128.pdf>
- Henrique, J., & Januário, C. (2005 Jan-Abril). Educação física escolar: a perspectiva de alunos com diferentes percepções de habilidades. *Revista Motriz*. 11(1), 37-48.
- International Test Commission (2005). *International Guidelines on Test Adaptation*. Disponível em www.intestcom.org
- Januário, N., Mesquita, I., & Rosado, A. (2006). Retenção da informação e percepção da justiça por parte dos alunos em relação ao controlo disciplinar em aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 6(3), 294 -304.
- Jimenez, C. R. (2006). *Motivación, Trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación física en secundaria*. (Tese apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor na Universidade de Extremadura, Faculdade de Ciências do Desporto). Retirada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=1256>
- La Taille, Y. (1996). *A indisciplina e o sentimento de vergonha. A Indisciplina na escola*. São Paulo: Editora Summus.
- Leal, J. (1993). *A atitude dos alunos face à escola, à educação física e aos comportamentos de ensino do professor*. (Tese apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre à Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa).
- Lopes, J., & Rutherford, R. (1993). *Problemas de comportamentos na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, J. M. (2009/10). *Educação física vs outras disciplinas curriculares dos 2º e 3º ciclo do ensino básico. Auto-percepção actual de alunos e professores*. (Tese apresentada tendo em vista a obtenção do grau de mestre na Universidade de Trás-os-Montes-e-Alto-Douro). Retirado de <http://hdl.handle.net/10348/671>.
- Ministério da Educação. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física (reajustamento): 3º ciclo do ensino básico*.
- Moreno, J. A. (2005). Goal orientations, motivational climate, discipline and physical self-perception related to the teacher's gender, satisfaction and sport activity of a sample of spanish adolescent physical education students. *International Journal of Applied of Sports Science*, 17(2), 57-68.
- Moreno, J. A., Alonso, N., Galindo, C., & Cervelló, E., (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: diferencias según la satisfacción. La práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1-2), 231-243.

- Moreno, J., Gomez, P., & Rodriguez, M., (2006). Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apunts, educacion física y deportes*, 85, 28-35.
- Moreno, J., Cervelló, E., Galindo, C., & Villodre, C., (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de educación*, 44, 167-190.
- Moreno, J., Cervelló, E., & Galindo, C. (2007). Perception of discipline according to gender, type of school, sport activity and interest in physical education in Spanish students. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 2(19), 35-49.
- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M. I., & Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada, e conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 26, 1-24.
- Nolasco, R. (2007). As percepções pessoais, crenças e valores dos alunos na disciplina de Educação Física. (Dissertação apresentada tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Ciência da Motricidade Humana na Universidade Castelo Branco). Rio de Janeiro. Retirado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/dissertacao/BoletimEF.org_As-percepcoes-pessoais-dos-alunos-de-Educacao-Fisica.pdf
- Oliveira M., & Graça, A. (2013). Procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos na aula de Educação Física. *Millenium*, 44, 25-43.
- Oliveira, M., & Gerzeli, J. (2008, Maio). A relação Professor-Aluno e a (In)Disciplina: Sobre a Prática Pedagógica. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*. 6 (10).
- Oliveira, M. (2001). *A indisciplina em aulas de educação física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos*. (Dissertação apresentada à Universidade do Porto tendo em vista o grau de Doutoramento). Retirado de https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9896/3/3750_TD_01_P.pdf
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (1998). O pensamento e acção do aluno em Educação Física. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/9782/CC_40_2_art_41.pdf?sequence=1
- Pereira, P., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: um estudo plurimetodológico. *Boletim SPEF*, 34, 83-94.
- Pereira, T. (2006). *Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física*. (Dissertação apresentada tendo em vista a obtenção do grau de Mestrado. Faculdade de Desporto da universidade do Porto). Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14099>.

- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais, a complementaridade do SPSS*. (4ªed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pierón, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada, Lisboa: Serviço de Edições.
- Poças, R. (2009). *Atitudes dos futuros professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência*. (Dissertação apresentada tendo em vista a obtenção do grau de mestre, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra). Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/12006/17/questionário.pdf>.
- Portman, P. A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixthgrade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 445-453.
- Roazzi, A., Almeida, N., Nascimento, A., Souza, B. C., Souza, M. C., & Roazzi, M. M. (2014). Da Teoria da Ação Racional à Teoria da Ação Planejada: Modelos para explicar e prever o comportamento. *Revista Amazônica*. 8(1), 175-208.
- Robinson, D. W. (1990). An attributional analysis of student demoralization in physical education setting. *Journal Quest*, 42, 27-39.
- Sant'ana, A., Nascimento, J., & Azevedo, S., (2012). Fatores associados à indisciplina nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira ciência e movimento*. 1(20), 78-87.
- Santos, B. (2013). *A escola, a educação física e os comportamentos de ensino do professor: a percepção dos alunos*. Seminário/Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa). Retirado de https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9846/5/4102_TM_01_P.pdf
- Santos, B., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2015). Os alunos e a escola: A percepção sobre a escola, a disciplina de educação Física e os comportamentos do professor. Conference Paper. <https://www.researchgate.net/publication/283487547>.
- Sousa, M., & Batista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Silva, C. (2013). *Êxito ou fracasso: Produção normativa no combate à indisciplina na organização escolar*. (Dissertação apresentada tendo em vista a obtenção do grau de Mestre, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Retirado de <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/2929>.
- Silvares, J (2013). *Atitudes dos alunos face à Educação Física*. (Dissertação apresentada tendo em vista a obtenção do grau de Mestre, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Retirado de https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/3297/1/msc_jcsilvares.pdf.

- Stelzer, J., Ernest, J., Fenster, M., & Langford, G. (2004). Attitudes toward physical education: a study of high school students from four countries - Austria, Czech Republic, England, and USA. *College Student Journal*, 38(2), 171-8.
- Silverman, S., & Subramaniam' R., (2007). Middle school students attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 602-611.
- Silverman, S., & Subramaniam' R., (1999). Student Attitude Toward Physical Education and Physical Activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of teatching in physical education - Human Kinetisc publishers*. 19, 97-125.
- Theodorakis, Y., & Goudas, M. (1997). Physical Education Interventions and Attitude Change. *International Journal of Physical Education*, 34(2), 2nd Quarter.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley & Sons.
- Velez, M. (2010). Indisciplina e violência na escola: factores de risco – um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade. (Tese apresentada à Universidade de Lisboa tendo em vista a obtenção do grau de mestre). Não publicada.
- World Health Organization (WHO) (2000). *Promoting active living in and through schools. Policy statement and guidelines for action*. Report of a WHO meeting in Esbjerg, Denmark.
- Zandonato, Z. (2004). *A indisciplina escolar e relação professor – aluno, uma análise sob as perspetivas moral e institucional*. (Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista). Retirada de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90195>.

Legislação Consultada:

- Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto: Lei de bases do Sistema Educativo. Retirado de http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1172/Anexos/LBSE%20Lei%2049%202005.pdf

Apêndices

Apêndice I

“Questionário aos Alunos”



UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES
E TECNOLOGIAS

QUESTIONÁRIO

Este questionário integra um trabalho de investigação no âmbito da dissertação final do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física e Desporto no Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Pretende-se estudar as atitudes e os comportamentos face à disciplina de Educação Física. O questionário é anónimo por forma a garantir a confidencialidade do mesmo. Responde **honestamente** às questões.

1. Género

Masculino ☐ Feminino ☐

2. Idade

10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐

3. Ano de Escolaridade

5º ☐ 6º ☐ 7º ☐ 8º ☐ 9º ☐

4. Agora pedimos-te que realizes uma autoanálise acerca dos teus próprios comportamentos na aula de Educação Física.

Os itens serão avaliados numa escala que vai de 1 a 5 em que 1 corresponde a «totalmente em desacordo» e 5 indica «totalmente de acordo».

Nas aulas de Educação Física...	1	2	3	4	5
1 Esforças-te para criar um clima adequado nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Só realizas as atividades de que gostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Ajudas os teus companheiros quando precisam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Interrompes o professor durante as suas explicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Costumas utilizar o material de forma inadequada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 O teu interesse pela disciplina é positivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Não obedeces às instruções do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Fazes um uso adequado das instalações desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Não prestas atenção às explicações do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 O teu comportamento na aula é correto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Participas e cooperas corretamente com os teus companheiros nas atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Desaproveitas o tempo de aula em coisas desnecessárias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Às vezes mostras-te agressivo(a) com alguns companheiros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Cumpres as normas que estão estabelecidas para o funcionamento da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Usas palavras desadequadas e uma linguagem depreciativa com alguns companheiros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Não interrompes nem perturbas os teus companheiros quando estão a realizar uma atividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Realizas atividades diferentes daquelas que o professor te propõe fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Aproveitas o tempo da aula para tentar aprender tudo o que é proposto pelo teu professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Ris-te dos teus companheiros quando realizam algo mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Agora pedimos-te que realizes uma autoanálise acerca das tuas atitudes face à disciplina de Educação Física. Os itens serão avaliados numa escala que vai de 1 a 5 em que 1 corresponde a «totalmente em desacordo» e 5 indica «totalmente de acordo».

	1	2	3	4	5
1 Costumo divertir-me nas aulas de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 A EF é uma disciplina importante para a minha formação global.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Gosto da disciplina de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Parece que nas aulas de EF o tempo passa rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Gosto das matérias (Andebol, Ginástica, Futebol, etc.) da disciplina de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 A EF é uma das minhas disciplinas preferidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Normalmente aborreço-me nas aulas de EF.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 A EF é tão importante quanto as outras disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Geralmente desejo que as aulas de EF terminem depressa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Comparativamente às outras disciplinas, a EF é uma das menos importantes para a minha formação global.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado pela colaboração!

Apêndice II

“INVENTÁRIO DE CONDUTAS DE DISCIPLINA- E INDISCIPLINA EM EDUCAÇÃO FÍSICA”

VERSÃO TRADUZIDA E VALIDADA LINGUÍSTICA E CULTURALMENTE
PARA O IDIOMA PORTUGUÊS

Nas aulas de Educação Física...	1	2	3	4	5
1 Esforças-te para criar um clima adequado nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Só realizas as atividades de que gostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Ajudas os teus companheiros quando precisam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Interrompes o professor durante as suas explicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Costumas utilizar o material de forma inadequada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 O teu interesse pela disciplina é positivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Não obedeces às instruções do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Fazes um uso adequado das instalações desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Não prestas atenção às explicações do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 O teu comportamento na aula é correto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Participas e cooperas corretamente com os teus companheiros nas atividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Desaproveitas o tempo de aula em coisas desnecessárias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Às vezes mostras-te agressivo(a) com alguns companheiros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Cumpres as normas que estão estabelecidas para o funcionamento da aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Usas palavras desadequadas e uma linguagem depreciativa com alguns companheiros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Não interrompes nem perturbas os teus companheiros quando estão a realizar uma atividade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Realizas atividades diferentes daquelas que o professor te propõe fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Aproveitas o tempo da aula para tentar aprender tudo o que é proposto pelo teu professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Ris-te dos teus companheiros quando realizam algo mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **Disciplina:** 1, 3; 6, 8; 10; 11; 14; 16; 18.
- **Indisciplina:** 2; 4; 5; 7; 9; 12; 13; 15; 17; 19.

Apêndice III

“Consentimento Informado”



Parchal, 15 de Outubro de 2015

Exma. Sr.^a Diretora do
Agrupamento de Escolas Rio Arade

ASSUNTO: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Tese de Mestrado

Eu, Roberto Miguel Alberto, aluno do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a, autorização para a realização de um estudo neste Agrupamento no âmbito da elaboração da Tese de Mestrado.

A tese de mestrado está a ser orientada pela Prof.^a. Doutora Carla Martins, Professora do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes e debruça-se sobre as Atitudes e Comportamentos disciplinares na Educação Física. Para o efeito, é nosso objetivo aplicar um questionário sobre a temática supracitada a alunos do 2º e 3º ciclo desse agrupamento.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação a toda a comunidade do Agrupamento que V. Ex.^a superiormente dirige. Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

O mestrando,

(Roberto Miguel Silva Alberto)

roberto86alb@hotmail.com

Anexos

Anexo I

“OUTPUT’S SPSS”

Propriedades Métricas dos Instrumentos

- **QAAEF**

1.

FACTOR

```

/VARIABLES DivertimentoEF ImportânciaEFFormaçãoGlobal GostoEF NaAulaEFTempoPassaRápido GostoMatérias
EFDisciplinaPreferida AborrecimentoAulaEF EFTãoImportanteComoOutras DesejoAulasEFterminemDesspressa
EFMenosImportQueOutras
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS DivertimentoEF ImportânciaEFFormaçãoGlobal GostoEF NaAulaEFTempoPassaRápido GostoMatérias
EFDisciplinaPreferida AborrecimentoAulaEF EFTãoImportanteComoOutras DesejoAulasEFterminemDesspressa
EFMenosImportQueOutras
/PRINT INITIAL CORRELATION DET KMO EXTRACTION
/PLOT EIGEN
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/ROTATION NOROTATE
/METHOD=CORRELATION.
    
```

Matriz de correlações^a

	Costumo divertir-me nas aulas de EF	A EF é uma disciplina importante para a minha formação global	Gosto da disciplina de EF	Parece que nas aulas de EF o tempo passa rapidamente	Gosto das matérias (Andebol, Futebol, Ginástica, etc) da disciplina de EF	A EF é uma das minhas disciplinas preferidas	Normalmente aborreo-me nas aulas de EF	A EF é tão importante quanto as outras disciplinas	Geralmente desejo que as aulas de EF terminem depressa	Comparativamente às outras disciplinas, a EF é uma das menos importantes para a minha formação global
Correlação	1,000	,525	,607	,642	,433	,498	,330	,184	,327	,158
Costumo divertir-me nas aulas de EF										
A EF é uma disciplina importante para a minha formação global	,525	1,000	,523	,507	,403	,538	,368	,387	,425	,389
Gosto da disciplina de EF	,607	,523	1,000	,652	,652	,784	,484	,296	,620	,183
Parece que nas aulas de EF o tempo passa rapidamente	,642	,507	,652	1,000	,403	,552	,450	,269	,485	,193
Gosto das matérias (Andebol, Futebol, Ginástica, etc) da disciplina de EF	,433	,403	,652	,403	1,000	,549	,357	,182	,388	,028
A EF é uma das minhas disciplinas preferidas	,498	,538	,784	,552	,549	1,000	,516	,431	,655	,227
Normalmente aborreo-me nas aulas de EF	,330	,368	,484	,450	,357	,516	1,000	,319	,588	,226
A EF é tão importante quanto as outras disciplinas	,184	,387	,296	,269	,182	,431	,319	1,000	,418	,288
Geralmente desejo que as aulas de EF terminem depressa	,327	,425	,620	,485	,388	,655	,588	,418	1,000	,267
Comparativamente às outras disciplinas, a EF é uma das menos importantes para a minha formação global	,158	,389	,183	,193	,028	,227	,226	,288	,267	1,000

a. Determinante = ,007

2.

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,878
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	945,493
	df	45
	Sig.	,000

3.

Comunalidades		
	Inicial	Extração
Costumo divertir-me nas aulas de EF	1,000	,576
A EF é uma disciplina importante para a minha formação global	1,000	,553
Gosto da disciplina de EF	1,000	,818
Parece que nas aulas de EF o tempo passa rapidamente	1,000	,614
Gosto das matérias (Andebol, Futebol, Ginástica, etc) da disciplina de EF	1,000	,600
A EF é uma das minhas disciplinas preferidas	1,000	,729
Normalmente aborreo-me nas aulas de EF	1,000	,466
A EF é tão importante quanto as outras disciplinas	1,000	,545
Geralmente desejo que as aulas de EF terminem depressa	1,000	,601
Comparativamente às outras disciplinas, a EF é uma das menos importantes para a minha formação global	1,000	,624

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

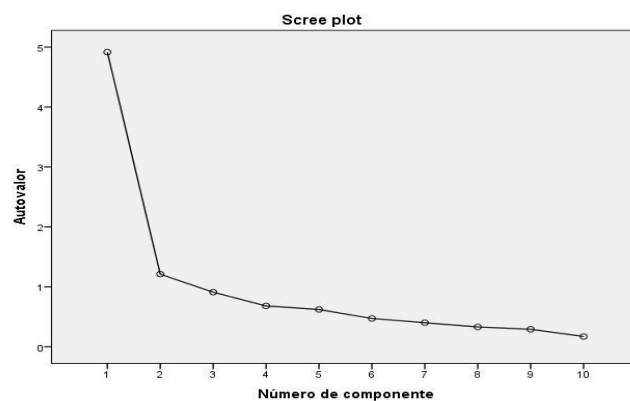
4.

Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,916	49,160	49,160	4,916	49,160	49,160
2	1,211	12,107	61,267	1,211	12,107	61,267
3	,909	9,091	70,358			
4	,681	6,806	77,164			
5	,621	6,209	83,373			
6	,472	4,716	88,089			
7	,400	4,005	92,094			
8	,330	3,297	95,390			
9	,290	2,904	98,295			
10	,171	1,705	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

5.



6.

Matriz de componente^a

	Componente	
	1	2
Costumo divertir-me nas aulas de EF	,696	-,303
A EF é uma disciplina importante para a minha formação global	,724	,170
Gosto da disciplina de EF	,870	-,248
Parece que nas aulas de EF o tempo passa rapidamente	,764	-,176
Gosto das matérias (Andebol, Futebol, Ginástica, etc) da disciplina de EF	,656	-,412
A EF é uma das minhas disciplinas preferidas	,853	-,039
Normalmente aborreo-me nas aulas de EF	,670	,128
A EF é tão importante quanto as outras disciplinas	,509	,536
Geralmente desejo que as aulas de EF terminem depressa	,756	,171
Comparativamente às outras disciplinas, a EF é uma das menos importantes para a minha formação global	,360	,703

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 2 componentes extraídos.

7.

RELIABILITY

```

/VARIABLES=DivertimentoEF ImportânciaEFFormaçãoGlobal GostoEF NaAulaEFTempoPassaRápido GostoMatérias
EFDisciplinaPreferida AborrecimentoAulaEF EFTãoImportanteComoOutras DesejoAulasEFTerminemDesspressa
EFMenosImportQueOutras
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

Resumo de processamento do caso

	N	%
Casos Válido	196	96,1
Excluídos ^a	8	3,9
Total	204	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,870	10

RELIABILITY

```

/VARIABLES=DivertimentoEF GostoEF NaAulaEFTempoPassaRápido GostoMatérias EFDisciplinaPreferida
AborrecimentoAulaEF DesejoAulasEFTerminemDesspressa
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

Resumo de processamento do caso

	N	%
Casos Válido	199	97,5
Excluídos ^a	5	2,5
Total	204	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,883	7

RELIABILITY

/VARIABLES=ImportânciaEFormaçãoGlobal EFTãoImportanteComoOutras EFMenosImportQueOutras
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Resumo de processamento do caso

	N	%
Casos Válido	201	98,5
Excluídos ^a	3	1,5
Total	204	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,623	3

• ICDIEF

8.

FACTOR

/VARIABLES ClimaAula AtividadesGostas AjudasCompanheiros InterromperProfessor Material InteresseDisciplina ObederProfessor UsolInstalações AtençãoExplicaçProfessor Comprtamento ParticCooperação TempoAulacoisasdesnecess Agressividade CumpreNormas PalavrasDesadequadas InterrPerturbaCompanheiros RealizAtividadesDiferentes TentarAprender GozarCompanheiros
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS ClimaAula AtividadesGostas AjudasCompanheiros InterromperProfessor Material InteresseDisciplina ObederProfessor UsolInstalações AtençãoExplicaçProfessor Comprtamento ParticCooperação TempoAulacoisasdesnecess Agressividade CumpreNormas PalavrasDesadequadas InterrPerturbaCompanheiros RealizAtividadesDiferentes TentarAprender GozarCompanheiros
/PRINT INITIAL CORRELATION DET KMO EXTRACTION ROTATION
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(2) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

Matriz de correlações^a

	Esforça para criar um clima adequado nas aulas	Só realiza as atividades de que gostas	Ajudas os seus companheiros quando precisam	Interrompes o professor durante as suas explicações	Costumas utilizar o material de forma inadequada	O teu interesse pela disciplina é positivo	Não obedeces às instruções do professor	Fazes um uso adequado das instalações desportivas	Não prestas atenção às explicações do professor	O teu comportamento na aula é correto	Participas e cooperas corretamente com os seus companheiros nas atividades	Desaproveitas o tempo de aula em coisas desnecessárias	Às vezes mostras-te agressivo(a) com alguns companheiros	Cumpres as normas que estão estabelecidas para o funcionamento da aula	Usas palavras desadequadas e uma linguagem depreciativa com alguns companheiros	Realizas atividades diferentes daquelas que o professor te propõe fazer	Aproveitas o tempo da aula para tentar aprender tudo o que é proposto pelo teu professor	Ris-te dos teus companheiros quando realizam algo mal
Correlação	1,000	-.246	.339	-.169	-.156	.315	-.284	.362	-.291	.394	.362	-.244	-.160	.421	-.168	-.805	.412	-.313
Esforça para criar um clima adequado nas aulas	1,000																	
Só realiza as atividades de que gostas	-.246	1,000	-.163	.224	.256	-.288	.403	-.269	.435	-.186	-.152	.373	.184	-.174	.233	.187	-.168	.216
Ajudas os seus companheiros quando precisam	.339	-.163	1,000	-.124	-.125	.031	-.240	.113	-.270	.184	.221	-.068	-.168	.175	-.237	-.046	.163	-.169
Interrompes o professor durante as suas explicações	-.169	.224	-.124	1,000	.145	-.080	.362	-.130	.336	-.264	-.234	.374	.270	-.243	.268	.197	-.226	.323
Costumas utilizar o material de forma inadequada	-.156	.256	-.125	.145	1,000	-.165	.174	-.154	.192	-.139	-.195	.320	.239	-.087	.367	.293	-.113	.008
O teu interesse pela disciplina é positivo	.315	-.288	.031	-.080	-.165	1,000	-.230	.157	-.195	.148	.284	-.201	-.017	.167	-.155	-.809	.398	-.118
Não obedeces às instruções do professor	-.284	.403	-.240	.362	.174	-.230	1,000	-.269	.636	-.300	-.129	.307	.131	-.277	.271	.174	-.323	.273
Fazes um uso adequado das instalações desportivas	.362	-.269	.113	-.130	-.154	.157	-.269	1,000	-.267	.290	.370	-.217	-.247	.407	-.238	-.030	.206	-.157
Não prestas atenção às explicações do professor	-.291	.435	-.270	.336	.192	-.195	.636	-.267	1,000	-.232	-.188	.383	.229	-.245	.269	.114	-.241	.262
O teu comportamento na aula é correto	.394	-.186	.184	-.264	-.139	.148	-.300	.290	-.232	1,000	.319	-.143	-.201	.422	-.095	.003	.322	-.178
Participas e cooperas corretamente com os seus companheiros nas atividades	.362	-.152	.221	-.234	-.195	.284	-.129	.370	-.188	.319	1,000	-.342	-.147	.489	-.197	-.069	.327	-.160
Desaproveitas o tempo de aula em coisas desnecessárias	-.244	.373	-.068	.374	.320	-.201	.307	-.217	.383	-.143	-.342	1,000	.400	-.185	.454	.367	-.290	.232
Às vezes mostras-te agressivo(a) com alguns companheiros	-.160	.184	-.168	.270	.239	-.017	.131	-.247	.229	-.201	-.147	.400	1,000	-.189	.421	.269	-.103	.263
Cumpres as normas que estão estabelecidas para o funcionamento da aula	.421	-.174	.175	-.243	-.087	.187	-.277	.407	-.245	.422	.489	-.185	-.169	1,000	-.066	-.045	.407	-.097
Usas palavras desadequadas e uma linguagem depreciativa com alguns companheiros	-.168	.233	-.237	.268	.367	-.155	.271	-.238	.269	-.095	-.197	.454	.421	-.066	1,000	.254	-.134	.255
Realizas atividades diferentes daquelas que o professor te propõe fazer	-.805	.187	-.046	.197	.293	-.809	.174	-.030	.114	.003	-.069	.367	.269	-.045	.254	1,000	-.045	.067
Aproveitas o tempo da aula para tentar aprender tudo o que é proposto pelo teu professor	.412	-.166	.163	-.226	-.113	.398	-.323	.206	-.241	.322	.327	-.290	-.103	.407	-.134	-.045	1,000	-.300
Ris-te dos teus companheiros quando realizam algo mal	-.313	.216	-.169	.323	.008	-.118	.273	-.157	.262	-.178	-.160	.232	.263	-.097	.255	.067	-.300	1,000

a. Determinante = ,006

9.

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,811
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	926,714
	df	153
	Sig.	,000

10.

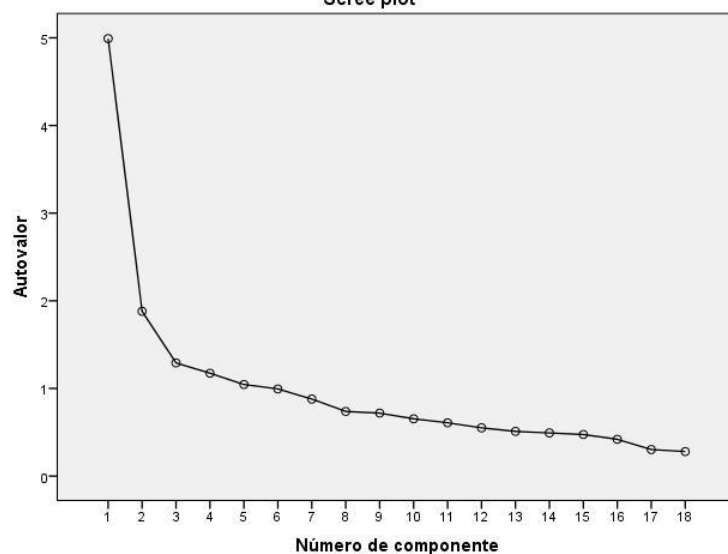
Variância total explicada

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,992	27,733	27,733	4,992	27,733	27,733	3,642	20,236	20,236
2	1,880	10,446	38,179	1,880	10,446	38,179	3,230	17,943	38,179
3	1,291	7,173	45,352						
4	1,174	6,520	51,873						
5	1,045	5,805	57,677						
6	,994	5,524	63,202						
7	,878	4,880	68,082						
8	,737	4,097	72,179						
9	,718	3,990	76,169						
10	,653	3,630	79,799						
11	,608	3,378	83,177						
12	,550	3,057	86,234						
13	,510	2,832	89,066						
14	,492	2,734	91,800						
15	,474	2,635	94,435						
16	,419	2,329	96,765						
17	,302	1,680	98,444						
18	,280	1,556	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

11.

Scree plot



12.

Matriz de componente^a

	Componente	
	1	2
Esforçaste para criar um clima adequado nas aulas	-,614	,396
Só realizas as atividades de que gostas	,555	,173
Ajudas os teus companheiros quando precisam	-,392	,077
Interrompes o professor durante as suas explicações	,534	,182
Costumas utilizar o material de forma inadequada	,411	,365
O teu interesse pela disciplina é positivo	-,417	,234
Não obedeces às instruções do professor	,638	,047
Fazes um uso adequado das instalações desportivas	-,531	,212
Não prestas atenção às explicações do professor	,639	,114
O teu comportamento na aula é correto	-,522	,365
Participas e cooperas corretamente com os teus companheiros nas atividades	-,558	,307
Desaproveitas o tempo de aula em coisas desnecessárias	,635	,394
Às vezes mostras-te agressivo(a) com alguns companheiros	,478	,385
Cumpres as normas que estão estabelecidas para o funcionamento da aula	-,561	,462
Usas palavras desadequadas e uma linguagem depreciativa com alguns companheiros	,528	,469
Realizas atividades diferentes daquelas que o professor te propõe fazer	,292	,562
Aproveitas o tempo da aula para tentar aprender tudo o que é proposto pelo teu professor	-,563	,356
Ris-te dos teus companheiros quando realizam algo mal	,465	,029

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

a. 2 componentes extraídos.

13.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente	
	1	2
Esforçaste para criar um clima adequado nas aulas	,723	-,107
Só realizas as atividades de que gostas	-,304	,495
Ajudas os teus companheiros quando precisam	,346	-,200
Interrompes o professor durante as suas explicações	-,282	,488
Costumas utilizar o material de forma inadequada	-,068	,545
O teu interesse pela disciplina é positivo	,468	-,099
Não obedeces às instruções do professor	-,449	,456
Fazes um uso adequado das instalações desportivas	,540	-,190
Não prestas atenção às explicações do professor	-,406	,507
O teu comportamento na aula é correto	,633	-,070
Participas e cooperas corretamente com os teus companheiros nas atividades	,622	-,136
Desaproveitas o tempo de aula em coisas desnecessárias	-,218	,714
Às vezes mostras-te agressivo(a) com alguns companheiros	-,106	,604
Cumpres as normas que estão estabelecidas para o funcionamento da aula	,727	-,022
Usas palavras desadequadas e uma linguagem depreciativa com alguns companheiros	-,089	,701
Realizas atividades diferentes daquelas que o professor te propõe fazer	,150	,615
Aproveitas o tempo da aula para tentar aprender tudo o que é proposto pelo teu professor	,658	-,103
Ris-te dos teus companheiros quando realizam algo mal	-,331	,328

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 3 iterações.

14. Confiabilidade

RELIABILITY

/VARIABLES=ClimaAula AjudasCompanheiros InteresseDisciplina UsolInstalações Comprtamento ParticCooperação
CumpreNormas TentarAprender
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Resumo de processamento do caso

	N	%
Casos Válido	201	98,5
Excluídos ^a	3	1,5
Total	204	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,766	8

RELIABILITY

/VARIABLES=AtividadesGostas InterromperProfessor Material ObedecerProfessor AtençãoExplicaçProfessor
TempoAulacoisasdesnecess Agressividade PalavrasDesadequadas RealizAtividadesDiferentes GozarCompanheiros
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Resumo de processamento do caso

	N	%
Casos Válido	192	94,1
Excluídos ^a	12	5,9
Total	204	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,786	10

Análise das atitudes e dos comportamentos disciplinares

15.

T-TEST GROUPS=Género(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=GostoSatisfação ImportânciaEF Disciplina Indisciplina

/CRITERIA=CI(.95).

Estatísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
GostoSatisfação	Masculino	98	4,4869	,67252	,06793
	Feminino	101	4,1556	,90443	,08999
ImportânciaEF	Masculino	98	4,0068	,85752	,08662
	Feminino	103	4,0000	,94627	,09324
Disciplina	Masculino	99	4,1174	,51254	,05151
	Feminino	102	4,0944	,60152	,05956
Indisciplina	Masculino	94	1,9840	,64045	,06606
	Feminino	98	1,9735	,82344	,08318

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
GostoSatisfação	Variâncias iguais assumidas	10,672	,001	2,925	197	,004	,33129	,11325	,10796	,55463
	Variâncias iguais não assumidas			2,938	184,632	,004	,33129	,11276	,10884	,55375
ImportânciaEF	Variâncias iguais assumidas	,982	,323	,053	199	,958	,00680	,12758	-,24478	,25839
	Variâncias iguais não assumidas			,053	198,536	,957	,00680	,12727	-,24417	,25777
Disciplina	Variâncias iguais assumidas	4,038	,046	,292	199	,770	,02306	,07893	-,13259	,17871
	Variâncias iguais não assumidas			,293	195,738	,770	,02306	,07875	-,13224	,17836
Indisciplina	Variâncias iguais assumidas	9,503	,002	,099	190	,921	,01057	,10677	-,20003	,22118
	Variâncias iguais não assumidas			,100	182,303	,921	,01057	,10622	-,19900	,22015

16.

T-TEST GROUPS=CicloEnsino(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=GostoSatisfação ImportânciaEF Disciplina Indisciplina

/CRITERIA=CI(.95).

Estatísticas de grupo

Ciclo de Ensino		N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
GostoSatisfação	2º Ciclo Ensino Básico	79	4,5118	,61194	,06885
	3º Ciclo Ensino Básico	120	4,1917	,90303	,08244
ImportânciaEF	2º Ciclo Ensino Básico	78	4,2991	,74553	,08441
	3º Ciclo Ensino Básico	123	3,8157	,94397	,08511
Disciplina	2º Ciclo Ensino Básico	79	4,2247	,56094	,06311
	3º Ciclo Ensino Básico	122	4,0287	,54493	,04934
Indisciplina	2º Ciclo Ensino Básico	74	1,8311	,75415	,08767
	3º Ciclo Ensino Básico	118	2,0712	,71481	,06580

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
GostoSatisfação	Variâncias iguais assumidas	9,188	,003	2,760	197	,006	,32009	,11599	,09135	,54882
	Variâncias iguais não assumidas			2,980	196,816	,003	,32009	,10740	,10828	,53190
ImportânciaEF	Variâncias iguais assumidas	7,346	,007	3,828	199	,000	,48343	,12630	,23438	,73248
	Variâncias iguais não assumidas			4,033	189,519	,000	,48343	,11988	,24696	,71989
Disciplina	Variâncias iguais assumidas	,000	1,000	2,462	199	,015	,19600	,07961	,03901	,35298
	Variâncias iguais não assumidas			2,447	163,178	,015	,19600	,08011	,03782	,35417
Indisciplina	Variâncias iguais assumidas	,058	,810	-2,218	190	,028	-,24011	,10827	-,45368	-,02653
	Variâncias iguais não assumidas			-2,190	148,932	,030	-,24011	,10962	-,45671	-,02350

17.

T-TEST GROUPS=Género(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=AtitudeGlobal
/CRITERIA=CI(.95).

Estatísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AtitudeGlobal	Masculino	96	4,3417	,60483	,06173
	Feminino	100	4,1270	,84672	,08467

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
AtitudeGlobal	Variâncias iguais assumidas	11,478	,001	2,035	194	,043	,21467	,10549	,00662	,42271
	Variâncias iguais não assumidas			2,049	179,394	,042	,21467	,10479	,00790	,42144

18.

T-TEST GROUPS=CicloEnsino(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=AtitudeGlobal
/CRITERIA=CI(.95).

Estatísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AtitudeGlobal	Masculino	96	4,3417	,60483	,06173
	Feminino	100	4,1270	,84672	,08467

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
AtitudeGlobal	Variâncias iguais assumidas	11,478	,001	2,035	194	,043	,21467	,10549	,00662	,42271
	Variâncias iguais não assumidas			2,049	179,394	,042	,21467	,10479	,00790	,42144

Análise Correlacional

19.

SORT CASES BY Género.

SPLIT FILE LAYERED BY Género.

CORRELATIONS

/VARIABLES=Disciplina Indisciplina GostoSatisfação ImportânciaEF AtitudeGlobal

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlações

Género			Disciplina	Indisciplina	GostoSatisfação	ImportânciaEF	AtitudeGlobal
Masculino	Disciplina	Correlação de Pearson	1	-,392**	,398**	,069	,346**
		Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,500	,001
		N	99	94	97	97	95
	Indisciplina	Correlação de Pearson	-,392**	1	-,221*	,031	-,152
		Sig. (2 extremidades)	,000		,034	,769	,151
		N	94	94	92	93	91
	GostoSatisfação	Correlação de Pearson	,398**	-,221*	1	,310**	,914**
		Sig. (2 extremidades)	,000	,034		,002	,000
		N	97	92	98	96	96
	ImportânciaEF	Correlação de Pearson	,069	,031	,310**	1	,669**
		Sig. (2 extremidades)	,500	,769	,002		,000
		N	97	93	96	98	96
Feminino	Disciplina	Correlação de Pearson	1	-,544**	,460**	,468**	,505**
		Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,000	,000
		N	102	97	99	102	99
	Indisciplina	Correlação de Pearson	-,544**	1	-,266**	-,354**	-,314**
		Sig. (2 extremidades)	,000		,009	,000	,002
		N	97	98	96	98	96
	GostoSatisfação	Correlação de Pearson	,460**	-,266**	1	,714**	,973**
		Sig. (2 extremidades)	,000	,009		,000	,000
		N	99	96	101	100	100
	ImportânciaEF	Correlação de Pearson	,468**	-,354**	,714**	1	,856**
		Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000		,000
		N	102	98	100	103	100
	AtitudeGlobal	Correlação de Pearson	,505**	-,314**	,973**	,856**	1
		Sig. (2 extremidades)	,000	,002	,000	,000	
		N	99	96	100	100	100

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

20.

SORT CASES BY CicloEnsino.

SPLIT FILE LAYERED BY CicloEnsino.

CORRELATIONS

/VARIABLES=Disciplina Indisciplina GostoSatisfação ImportânciaEF AtitudeGlobal

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlações

Ciclo de Ensino			Disciplina	Indisciplina	GostoSatisfação	ImportânciaEF	AtitudeGlobal
2º Ciclo Ensino Básico	Disciplina	Correlação de Pearson	1	-,482**	,283*	,105	,284*
		Sig. (2 extremidades)		,000	,012	,364	,013
		N	79	73	78	77	76
	Indisciplina	Correlação de Pearson	-,482**	1	-,302**	-,160	-,279*
		Sig. (2 extremidades)	,000		,009	,175	,017
		N	73	74	74	73	73
	GostoSatisfação	Correlação de Pearson	,283*	-,302**	1	,451**	,936**
		Sig. (2 extremidades)	,012	,009		,000	,000
		N	78	74	79	77	77
	ImportânciaEF	Correlação de Pearson	,105	-,160	,451**	1	,737**
		Sig. (2 extremidades)	,364	,175	,000		,000
		N	77	73	77	78	77
	AtitudeGlobal	Correlação de Pearson	,284*	-,279*	,936**	,737**	1
		Sig. (2 extremidades)	,013	,017	,000	,000	
		N	76	73	77	77	77
3º Ciclo Ensino Básico	Disciplina	Correlação de Pearson	1	-,454**	,457**	,357**	,466**
		Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,000	,000
		N	122	118	118	122	118
	Indisciplina	Correlação de Pearson	-,454**	1	-,195*	-,170	-,213*
		Sig. (2 extremidades)	,000		,037	,066	,023
		N	118	118	114	118	114
	GostoSatisfação	Correlação de Pearson	,457**	-,195*	1	,537**	,956**
		Sig. (2 extremidades)	,000	,037		,000	,000
		N	118	114	120	119	119
	ImportânciaEF	Correlação de Pearson	,357**	-,170	,537**	1	,760**
		Sig. (2 extremidades)	,000	,066	,000		,000
		N	122	118	119	123	119
	AtitudeGlobal	Correlação de Pearson	,466**	-,213*	,956**	,760**	1
		Sig. (2 extremidades)	,000	,023	,000	,000	
		N	118	114	119	119	119

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).